

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Larissa Dantas Rodrigues

**GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS E ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA: UM CAMINHO PARA A MOTIVAÇÃO E A AUTONOMIA**

Belém-Pará
2008

Larissa Dantas Rodrigues

**GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS E ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA: UM CAMINHO PARA A MOTIVAÇÃO E A AUTONOMIA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará- UFPA.

Orientadora:
Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém-Pará
2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Dissertação intitulada “Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia”, de autoria da mestranda Larissa Dantas Rodrigues, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva -UFPA (Orientadora)

Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos- PUC- SP (Examinadora externa)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha- UFPA (Examinador interno)

Profa. Dra. Fátima Cristina Costa Pessoa- UFPA (Suplente)

Belém, 19 de dezembro de 2008

A meu marido, minha mãe, meu pai (in memoriam) e meu irmão.

Aos meus alunos da turma 02010, que muito contribuíram trabalhando com motivação e autonomia nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar registrados meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a elaboração deste trabalho:

A Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a sabedoria e o dom de educar.

À Chiara Lubich, fundadora do movimento dos *Focolares*, por ter me mostrado o valor de ouvir e de amar concretamente as pessoas, ensinamentos que deram um sentido totalmente novo a minha prática em sala de aula. Obrigada também por ter me apontado Maria como modelo mais autêntico de educadora.

À minha professora e orientadora Walkyria, que teve um papel determinante não só na realização desta pesquisa, mas também em toda a minha vida acadêmica e profissional. Obrigada por ter ajudado a “proteger” minha motivação nos momentos de dificuldade.

Ao meu marido Rafael, quase especialista em motivação, autonomia e gêneros textuais de tanto ler e revisar meus textos, por seu apoio, dedicação e amor. Por tudo.

À minha mãe Dalva que, com seu amor tão concreto em pequenos detalhes, colaborou imensamente para que eu tivesse mais tempo e conforto na produção desta pesquisa.

À meu pai Adailson (in memoriam), que se estivesse presente, muito se orgulharia das vitórias de sua filha.

Ao meu irmão Léo, que tanto torce pelo meu crescimento, pelo apoio e pelos elogios nos momentos certos.

A todos os meus familiares e amigos pelo incentivo, pelo apoio e pelo carinho.

Aos meus professores, pelo enriquecimento intelectual que me proporcionaram, e aos meus colegas, pela oportunidade de compartilhar conhecimentos e construí-los juntos.

Especialmente agradeço a preciosa colaboração de meus queridos alunos da turma 02010 que foram além das minhas e das suas próprias expectativas.

“A finalidade atribuída desde sempre à educação (formar o homem, a sua autonomia) desenvolve-se, quase paradoxalmente, em formar o homem-relação”.

Chiara Lubich

RESUMO

DANTAS, Larissa. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia.** 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.

No ambiente universitário, quando instados a produzir gêneros acadêmicos, os alunos freqüentemente apresentam dificuldades em relação ao conteúdo e à própria organização textual desses gêneros. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita a que são expostos são geralmente desmotivadoras e inibidoras da autonomia, pois têm origem em um ambiente inseguro de dúvida, tensão e dificuldade. Partindo desses pressupostos, desenvolvi uma pesquisa-ação com uma turma do sexto semestre do curso de Letras-Inglês da UFPA visando verificar em que medida a aplicação de uma proposta pedagógica composta das fases de apropriação, produção e publicação dos gêneros acadêmicos pode levar à motivação e à autonomia desses graduandos. Esta pesquisa está fundamentada na teoria da motivação (DÖRNYEI, 2001a,b; USHIODA, 1996), da autonomia (BENSON, 2001; SCHARLE & SZABÓ, 2000) e dos gêneros textuais na perspectiva sócio-retórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006). Os resultados apresentados procuram oferecer possibilidades de um ensino mais sistemático que prepare o graduando de Letras para uma produção textual mais motivadora e fomentadora da autonomia. Além disso, tendo vivenciado uma experiência produtiva de aplicação de gêneros, espera-se que esses professores em formação lidem com gêneros textuais de forma mais efetiva em suas futuras salas de aula.

Palavras-chave: Motivação. Autonomia. Gêneros acadêmicos.

ABSTRACT

DANTAS, Larissa. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia.** 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.

In the academic environment, when asked to write academic genres, the undergraduate students in general have difficulties related to their content and textual organization. Therefore, these reading and writing practices are in general inhibitors of motivation and autonomy. From this perspective, I developed an action research with students of the sixth semester of the English Letters Course at UFPA aiming to verify in which way the application of a pedagogical proposition composed of the appropriation, production and publication of academic genres can develop those undergraduate students' motivation and autonomy. This research is based on the theories of motivation (DÖRNYEI, 2001; USHIODA, 1996), autonomy (BENSON, 2001; SCHARLE & SZABÓ, 2000), and textual genres in the socio-rhetorical perspective (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006). The results presented try to offer possibilities of a systematic teaching that prepares the undergraduate Letters student to a more motivating and autonomous text production. Moreover, after experiencing a meaningful application of genres, it is expected that those future teachers will deal more effectively with other genres in their classrooms.

KEY WORDS: Motivation. Autonomy. Academic genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a própria aprendizagem.....	22
Figura 2 – Pedagogia para a autonomia na educação em línguas: o nosso quadro de referência.....	33
Figura 3 – Modelo baseado no processo	40
Figura 4 – O Artigo Científico e outros gêneros representativos de processos de pesquisa.....	55
Figura 5 – Módulos e seqüências didáticas para a produção textual baseada em gêneros.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas durante o projeto	69
Quadro 2 – Critérios de avaliação das micro-aulas	145
Quadro 3 – Resultados da avaliação da micro-aula	146
Quadro 4 – Símbolos para a transcrição da fala	147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CARS – *Create a Research Space*

h/a – Hora Aula

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

PA – Plano de Aula

PE – Projeto de Ensino

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	Justificativa	15
	Objetivos	17
	Perguntas de pesquisa.....	17
	Organização do trabalho.....	18
	 CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1	Autonomia.....	19
1.1.1	Conceituação.....	20
1.1.2	Em busca da autonomização	21
1.1.3	Reconfigurando os papéis em sala de aula.....	27
1.1.3.1	O papel do aprendente autônomo	27
1.1.3.2	O papel do professor fomentador da autonomia	30
1.2	Motivação.....	34
1.2.1	Conceituação.....	34
1.2.2	Algumas teorias explicativas.....	37
1.2.3	O papel da motivação na aprendizagem.....	41
1.2.3.1	O aluno motivado	42
1.2.3.2	O professor motivador.....	45
1.3.	Gêneros textuais acadêmicos.....	48
1.3.1	Conceituação	48
1.3.2	Gêneros textuais acadêmicos e Ensino de LE	53
1.3.3	Propostas pedagógicas para leitura e produção de gêneros textuais	57
1.4	Integrando os três construtos: autonomia, motivação e gêneros textuais.....	61
	 CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	65
2.1	Pesquisa-Ação.....	65
2.2	Contexto da Pesquisa	66
2.2.1	Local e duração da pesquisa	66
2.2.2	Sujeitos envolvidos na pesquisa	67

2.2.3	Programa do curso e aulas ministradas.....	67
2.3	Atividades desenvolvidas	69
2.4	Instrumentos de Análise	69
2.4.1	Caderno de notas do professor	70
2.4.2	Produções textuais dos alunos	70
2.4.3	Entrevista	71
2.5	Procedimentos de coleta e de organização dos dados	71
2.6	Procedimentos de análise dos dados	72
	CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
3.1	Intervenção.....	74
3.1.1	Negociação do conteúdo da disciplina	75
3.1.2	Produção escrita do Plano de Aula	77
3.1.2.1	Apropriação do Gênero Plano de Aula.....	79
3.1.2.2	Produção e revisão colaborativa dos textos.....	81
3.1.2.3	Mudanças substanciais entre a primeira e a segunda versão do Plano de Aula.....	83
3.1.2.3.1	Mudança de foco	83
3.1.2.3.2	Escolha dos textos	84
3.1.2.3.3	Propósito das atividades	85
3.1.2.3.4	Organização dos passos da aula	86
3.1.2.4	Micro-aulas.....	88
3.1.2.4.1	Negociação dos critérios de avaliação.....	88
3.1.2.4.2	Apresentação das micro-aulas.....	89
3.1.2.4.3	Avaliação	90
3.1.3	Elaboração do Projeto do Ensino.....	92
3.1.3.1	Negociação.....	92
3.1.3.2	Apropriação do gênero	94
3.1.3.3	Produção e revisão colaborativa dos textos	97
3.2	Pós-intervenção.....	100
3.2.1	Autonomização.....	100
3.2.2	Divulgação ao público.....	101
3.2.3	Avaliação do experimento.....	102

3.2.3.1	Negociação.....	102
3.2.3.2	Comparação entre as versões do Plano de Aula.....	105
3.2.3.3	Apropriação dos gêneros acadêmicos	107
3.2.3.4	Trabalho colaborativo	109
3.2.3.5	Motivação e Autonomia.....	112
	CONCLUSÃO	116
	Retomada das perguntas de pesquisa.....	116
	Implicações do processo de autonomização e motivação dos participantes.....	118
	Limitações deste estudo e sugestões para próximas pesquisas.....	120
	Considerações finais.....	121
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXOS	126
	Anexo A Termo de consentimento livre e esclarecido.....	127
	Anexo B Ementa da disciplina	128
	Anexo C Caderno de notas.....	129
	Anexo D Primeira versão dos Planos de Aula	140
	Anexo E Critérios de avaliação das micro-aulas	145
	Anexo F Resultados da avaliação da micro-aula	146
	Anexo G Roteiro da entrevista	147
	Anexo H Símbolos para a transcrição da fala.....	147
	Anexo I Transcrição das entrevistas	148
	Anexo J Revista <i>Smart Teaching</i>	174

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros dias de escola, manifestou-se em mim a admiração pelo papel do professor. Mais tarde, durante o período escolar alimentei essa admiração que me levou posteriormente à escolha do curso de Letras. Quando terminei o curso, comecei a lecionar a língua materna e a língua estrangeira, mas me identifiquei mais com o ensino de língua estrangeira (LE). Prossegui minha qualificação inscrevendo-me em um curso de especialização em Lingüística Aplicada para aperfeiçoar minha prática como professora e, durante esse curso, estudei a respeito dos gêneros textuais que me ajudaram a superar uma das dificuldades que enfrentava na escola de Ensino Fundamental na qual lecionava inglês naquele período: a desmotivação dos alunos em turmas heterogêneas. Na tentativa de motivar e promover a autonomia naquele ambiente, elaborei um projeto embasado na abordagem de gêneros textuais e obtive bons resultados, tais como a participação, o trabalho colaborativo entre os colegas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Com o objetivo de aprofundar meus estudos acerca da motivação, da autonomia e dos gêneros textuais, ingressei no curso de mestrado em Lingüística. No mesmo período, passei a trabalhar como professora substituta na Universidade Federal do Pará e desde então tenho observado, no contexto universitário, a dificuldade dos graduandos de Letras na produção de gêneros acadêmicos como resenhas, ensaios, artigos e monografias.

Recordei-me, então, dos anos de minha graduação em Letras, nos quais tampouco eu achava fácil a produção de textos acadêmicos. Não sabia distinguir as características específicas desses “novos” gêneros e, muitas vezes, as orientações dadas para a produção variavam de um professor para o outro. Com insegurança e inexperiência, produzia os textos sem ter certeza se estava no caminho certo.

A partir dessas reflexões percebi, agora do ponto de vista de professor, que essas dificuldades com relação às práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos se mantêm entre os graduandos de Letras, promovendo desmotivação e inibindo a sua autonomia, por partirem de um ambiente inseguro de dúvida, tensão e dificuldade.

Diante desses problemas, faz-se necessário pensar em novas propostas que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos na graduação, guiando-os no processo de produção de gêneros acadêmicos escritos e gerando um ambiente seguro que motive e fomente a autonomia. É justamente nessa proposta que esta investigação está pautada.

Justificativa

Considerando que os alunos de Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará são futuros professores que trabalharão com as habilidades de leitura em suas salas de aula, interessei-me em pesquisar a respeito da motivação e da autonomia dos graduandos com relação a essas habilidades na aprendizagem da língua estrangeira.

No ambiente universitário, quando expostos a gêneros acadêmicos os mais diversos, os alunos geralmente apresentam dificuldades que não só se referem ao conteúdo, mas também ao próprio modo de organização textual desses gêneros.

Uma das causas dessa dificuldade pode ser a falta de ensino sistemático desses gêneros, uma vez que, freqüentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado, tendo muitas vezes de aprender intuitivamente, por conta própria e com muito esforço (MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2007). A partir de uma discussão com uma de minhas turmas de graduandos de Letras com habilitação em Inglês no 2º semestre de 2007, constatei que a produção textual nesses moldes acaba gerando a

desmotivação dos graduandos. Depois dessa troca de idéias, os alunos se mostraram interessados no estudo da abordagem de gêneros textuais e no desenvolvimento do projeto da primeira edição da revista “*Smart Teaching*”, criada com o intuito de publicar os textos produzidos pelos alunos no semestre que antecedeu esta pesquisa. Vale ressaltar que essa discussão contribuiu para o estabelecimento das bases necessárias à pesquisa relacionada com os gêneros acadêmicos no contexto da graduação na Universidade Federal do Pará, pois a partir dela pude obter informações relevantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de produção escrita, os gêneros acadêmicos que consideram importantes para a sua formação e quais gostariam de ter a oportunidade de aperfeiçoar.

Partindo desses pressupostos, identifiquei a necessidade de desenvolver uma pesquisa com base na teoria de gêneros textuais de perspectiva sócio-retórica, que preparasse o graduando para lidar com gêneros por ele desconhecidos, por meio de uma proposta pedagógica que contemplasse as fases de apropriação do gênero, sua produção e publicação (LOPES-ROSSI, 2006). Além disso, ao vivenciar uma experiência produtiva de aplicação de gêneros, espera-se que esses professores em formação estejam mais bem preparados para lidar com gêneros textuais de forma efetiva em suas futuras salas de aula.

Esta pesquisa pode contribuir para preencher uma lacuna existente nos trabalhos relacionados aos modos de ensino e apropriação de gêneros acadêmicos escritos em cursos de licenciatura em língua inglesa, uma vez que são poucos os trabalhos que descrevem como esse ensino se dá no nível acadêmico. A carência de aplicações práticas controladas nessa área e a importância de desenvolver um trabalho produtivo usando os gêneros com professores em formação no contexto da graduação em Letras justificam esta investigação.

Objetivos

Nesta pesquisa tive como objetivo geral estudar a ocorrência dos processos de motivação e autonomização por meio do ensino de gêneros textuais acadêmicos. A partir deste, derivei meus dois objetivos específicos. O primeiro foi investigar se a utilização de uma proposta pedagógica que contemple as fases de apropriação do gênero, sua produção e exposição, pode contribuir para a motivação e autonomia dos graduandos em seus processos de leitura e produção de textos a partir de gêneros acadêmicos. O segundo foi verificar se a proposta pedagógica aplicada levou à apropriação dos gêneros textuais acadêmicos pelos alunos ao mesmo tempo em que desenvolveu a sua motivação e autonomia.

Perguntas de pesquisa

O interesse em investigar a respeito dos gêneros acadêmicos partiu da inquietação causada pelos seguintes questionamentos, aos quais este estudo se propõe a responder:

- É possível fomentar a motivação e a autonomia trabalhando com gêneros acadêmicos?

- Os alunos da graduação em língua inglesa apropriaram-se dos gêneros acadêmicos propostos de forma motivadora e fomentadora da autonomia?

Organização do trabalho

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é destinado à apresentação do referencial teórico que embasa esta pesquisa, no qual são discutidos os construtos autonomia, motivação, gêneros textuais e a relação entre eles¹.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de coleta e de análise de dados utilizada na realização desta pesquisa. Nesse capítulo, justifico a escolha da pesquisa-ação, do contexto e dos participantes da pesquisa, e descrevo os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação, discussão e análise dos dados coletados durante a pesquisa. Nesse capítulo, demonstro em detalhes como se deu a apropriação dos gêneros e como ela levou os alunos à motivação e à autonomia.

Finalmente, na conclusão, respondo as perguntas de pesquisa e proponho algumas reflexões sobre os efeitos do processo de apropriação dos gêneros acadêmicos nas produções escritas dos graduandos e sobre os sinais de motivação e autonomia observados durante esse processo. Enfim, concluo o trabalho sugerindo algumas pesquisas que podem ser desenvolvidas futuramente nessa área.

¹ A maioria das obras citadas neste capítulo são escritas em língua inglesa. Por conta disso, traduzi as citações registradas, visando permitir uma melhor fluidez na leitura do texto.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico no qual esta pesquisa está fundamentada e divide-se em três subcapítulos. No primeiro, encontram-se os diferentes conceitos de autonomia, a descrição de processos de autonomização e a reconfiguração dos papéis do aluno e do professor que esse processo desencadeia. No segundo, traço um breve histórico dos estudos sobre motivação, sua conceituação e suas principais teorias, além de demonstrar o papel da motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira e sua conseqüente contribuição para a formação de um novo aprendente e de um novo professor. Vale ressaltar que trabalho os construtos motivação e autonomia restritos à área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). O terceiro subcapítulo refere-se à teoria dos gêneros textuais no ensino de LE. Finalmente, discuto a relação entre os três aspectos estudados, autonomia, motivação e gêneros textuais.

1.1 Autonomia

A autonomia é desejável em qualquer contexto de aprendizagem, especialmente no estudo de uma língua estrangeira, uma vez que implica em uma tomada de consciência do aprendente da necessidade de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. O crescente interesse pelo assunto tem influenciado a teoria e a prática de ensino de LE e tem desenvolvido novos caminhos para a pesquisa sobre esse tema (BENSON, 2006).

1.1.1 Conceituação

Início esta seção discutindo alguns conceitos pertinentes à autonomia. Para Little (1991), autonomia não é sinônimo de auto-instrução, modalidade de aprendizagem em que o aluno decide aprender sozinho; não prescinde do papel do professor, pelo contrário, a intervenção do professor pode favorecer um comportamento autônomo nos alunos; não é uma nova metodologia, algo que possa ser programado em uma série de planos de aula, mas sim “uma atitude com relação à aprendizagem”² (DICKINSON, 1994, p.2); e finalmente, ela não é facilmente reconhecida por um comportamento específico do aluno, já que pode se manifestar de diferentes formas, mas sim pela sua capacidade potencial de agir em uma dada situação (HOLEC, 1981).

A autonomia, portanto, reflete um caráter multidimensional podendo assumir formas diferentes para cada aprendente e sofrer variações em diferentes épocas e contextos (BENSON, 2001). A partir dessa colocação, verifica-se que o comportamento autônomo não é permanente e definitivo, é preciso ser estimulado e mantido continuamente, pois um aluno que se comporta de forma autônoma em uma determinada situação pode não se comportar da mesma forma em outra.

Segundo Little (1991, p. 4), esse construto é, em sua essência:

uma capacidade de distanciamento, de reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, que o aprendente desenvolva uma relação psicológica especial com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem³.

Paiva (2006, p. 88), por sua vez, explicita a complexidade inerente à própria definição desse termo, propondo o seguinte conceito:

autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atividades, desejos, tomadas de decisão,

² An attitude to learning rather than a methodology.

³ Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.

escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Verifica-se, portanto, que a autonomia envolve o controle compartilhado entre o professor e os alunos sobre as diversas fases da aprendizagem, desde a escolha de temas e atividades até a escolha dos critérios de avaliação. Quando o professor não impõe suas escolhas, mas ouve e acolhe as dos alunos pode-se dizer que padrões de controle compartilhado estão sendo implementados. A esse respeito, Benson (2001, p. 69) reforça que “assumindo o controle pela própria aprendizagem, os aprendentes desenvolvem padrões de motivação que os levam a uma aprendizagem mais efetiva”⁴.

Tal constatação demonstra uma relação de interdependência entre autonomia e motivação. Para fins desta pesquisa, portanto, compreende-se autonomia como Dantas & Magno e Silva (*no prelo*): “autonomia e motivação são uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem”. É justamente no processo de autonomização que a motivação se torna mais evidente, como trato nos capítulos e nas seções a seguir.

1.1.2 Em busca da autonomização

O caminho para a autonomização da aprendizagem implica duas condições:

Primeiramente que o aprendente tenha a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem, ou seja, que ele saiba **como tomar as decisões que ela envolve**. Em segundo lugar, deve haver uma estrutura de aprendizagem na qual **o controle sobre a aprendizagem seja exercitado pelo aprendente**, em outras palavras, uma estrutura em que o aprendente tenha a possibilidade de exercitar sua habilidade de responsabilidade (HOLEC, 1981, p.7)⁵ (*grifo nosso*).

Verifica-se nesse trecho duas linhas norteadoras no processo de autonomização: a primeira é que o aprendente precisa aprender como tomar as decisões que a aprendizagem

⁴ By taking control of their own learning, learners develop motivational patterns that lead to more effective learning.

⁵ First, the learner must have the ability to take charge of his learning, ie. he must *know how* to make the decisions which this involves. Secondly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, ie. in which the learner *has the possibility* of exercising his ability to take charge.

envolve, em outras palavras, ele precisa **aprender a aprender**⁶ (DICKINSON, 1994, p.2); a segunda é que ele precisa assumir o **controle sobre a própria aprendizagem**. Em ambas, a **negociação** e o **treinamento** estão necessariamente presentes como pressupostos para a autonomização. Nesta seção abordo esses quatro aspectos destacados:

a) Aprender a aprender:

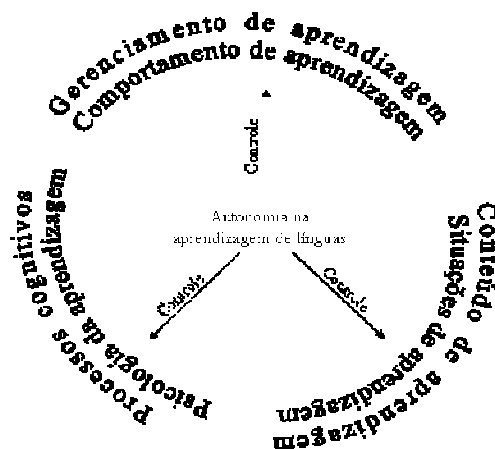
O processo de ensino-aprendizagem de uma língua pode ser facilitado no momento em que o aluno aprende a aprender. De acordo com Freire (2006), o processo de aprender a aprender pode despertar no aluno uma curiosidade, tornando-o mais criador de estratégias pessoais para atingir os próprios objetivos. Munido dessa habilidade de conduzir a própria aprendizagem, o aluno tenderá a aprender por conta própria, sem mais depender da determinação do professor do próximo assunto a ser estudado.

b) Controle sobre a própria aprendizagem:

Pode-se dizer que o processo de autonomização implica o controle sobre diversos aspectos da aprendizagem que refletem o direito do aprendente de determinar e implementar seus próprios objetivos, como é possível observar na figura:

FIGURA 1

Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a própria aprendizagem



Fonte: BENSON, 2001, p. 50

⁶ Learning to learn.

Na figura, o autor apresenta os três níveis de controle exercidos pelo aprendente autônomo sobre o gerenciamento da aprendizagem, sobre os processos cognitivos e sobre os conteúdos de aprendizagem em forma de círculo para indicar a interdependência entre eles, uma vez que, para gerenciar a aprendizagem com sucesso, o aluno também precisa ter controle dos processos cognitivos e dos próprios conteúdos de aprendizagem. Para favorecer essa tomada dos níveis de controle pelo aprendente, é necessário que o professor dê um passo fundamental: a negociação.

c) Negociação:

A negociação perpassa todo o processo de autonomização. O aluno que negocia os diversos aspectos da aprendizagem, que estabelece metas particulares e que tem a possibilidade de participar da escolha do quê e como aprender, bem como de ajudar a definir os critérios avaliativos, sentir-se-á muito mais responsável pela própria aprendizagem, pois passa a exercer o controle sobre ela. Voller (1997, p. 111) concorda com a idéia de que a negociação é a chave para a autonomização ao enfatizar que sem negociação a autonomia no ensino de línguas pode se tornar um fracasso.

d) Treinamento:

Além da negociação, Brookes e Grundy (apud BENSON & VOLLER, 1997) também sugerem o treinamento como a base para se alcançar a autonomia. Apesar de distintos, os termos *negociação* e *treinamento* estão interligados, pois o aprendente não se torna autônomo e nem aprende a negociar repentinamente, sendo necessário exercitar-se continuamente. Apesar do que o significado corrente do termo sugere, o treinamento, no âmbito da autonomia, não se refere à prática de exercícios repetitivos para se alcançar com êxito determinado objetivo, mas sim à criação de oportunidades múltiplas de exercício do livre arbítrio para que o aluno reflita sobre o melhor caminho para alcançar os objetivos estabelecidos por ele, pelo professor e pelo próprio programa do curso. Da mesma forma, o

professor aqui não exerce o papel de treinador que comanda os comportamentos do aluno, pelo contrário, procura abrir mão do seu poder para abrigar as necessidades do aluno, como mostrarei mais adiante. Ao se referirem ao termo treinamento, os autores expressam a idéia de treinar o aprendente para o uso de estratégias e atividades, as quais ele pode lançar mão para aprender a língua.

A esse respeito, Cohen (1998 apud BENSON, 2001, p.149) argumenta que o treinamento para o uso de estratégias adequadas para alcançar seus objetivos pode ajudar o aprendente a:

auto-diagnosticar suas potencialidades e dificuldades na aprendizagem da língua; tornar-se mais consciente do que o ajuda a aprender a língua de forma eficaz; desenvolver uma ampla gama de habilidades para resolver problemas; experimentar estratégias de aprendizagem conhecidas e novas; tomar decisões sobre como abordar uma atividade da língua; monitorar e auto-avaliar sua performance; e transferir estratégias bem sucedidas para novos contextos de aprendizagem⁷.

Little (1991, p. 4) reforça essa capacidade do aprendente de transferir o que e como aprendeu para outros contextos ao afirmar que “a capacidade de autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual o aluno aprende como também na maneira pela qual ele **transfere o que aprendeu para contextos mais amplos**” (*grifo nosso*)⁸. Essa é uma das características chave do aprendente autônomo, que transpõe o conhecimento ou a experiência adquirida em determinada situação para alcançar novos objetivos de aprendizagem em contextos diferentes.

Além dos quatro pontos mencionados, outros aspectos envolvidos na autonomia são: a auto-confiança e a motivação; o desejo do aprendente de se responsabilizar pela própria

⁷ Self-diagnose their strengths and weaknesses in language learning; become more aware of what helps them to learn the language they are studying most efficiently; develop a broad range of problem-solving skills; experiment with both familiar and unfamiliar learning strategies; make decisions about how to approach a language task; monitor and self-evaluate their performance; transfer successful strategies to new learning contexts.

⁸ Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

aprendizagem; e, inevitavelmente, uma mudança nas relações de poder (SINCLAIR et al, 1997 apud PAIVA, 2006).

De acordo com Dantas & Magno e Silva (*no prelo*),

a auto-confiança e a motivação alimentam-se uma a outra. Quanto mais motivado o aluno estiver, mais confiante ele se sentirá em relação a sua aprendizagem. A conjunção desses dois elementos contribui para o sucesso da aprendizagem, dando origem ao chamado círculo virtuoso.

O termo círculo virtuoso utilizado pelas autoras retrata bem as ações vivenciadas pelo aprendente autônomo que, satisfeito diante dos resultados positivos obtidos, desenvolve um nível crescente de motivação que o impulsiona a ir sempre mais além do que lhe é solicitado aprender. O termo usado não quer dizer, porém, que autonomia e motivação são auto-suficientes, pois insisto que é necessário manter sempre as bases que as protegem nesse processo, tais como a negociação, o uso de materiais relevantes, a realização de atividades desafiadoras, o estabelecimento de um ambiente seguro, dentre outras, como apresento mais adiante.

Constata-se, dessa forma, que a conquista da autonomia é um processo gradativo e contínuo, já que os aprendentes precisam ser constantemente expostos a atividades desafiadoras e a materiais cuja relevância eles possam apreender para que tenham a oportunidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades. Dessa forma, por meio do trabalho colaborativo com o professor e com os colegas, os aprendentes poderão assumir de forma gradativa padrões de autonomia que lhes servirão para enfrentar novos desafios.

Maybin et al (apud MERCER, 1994) reforçam a idéia de que o professor e os próprios colegas de classe podem colaborar com a autonomização do aluno quando o apóiam na realização de tarefas, a fim de que o mesmo possa desempenhá-las gradativamente por conta própria. Esse tipo de apoio denominado andaime⁹ é definido da seguinte maneira:

[Andaime] não é apenas uma ajuda do professor na realização da tarefa. É uma ajuda que possibilitará ao aprendente realizar uma tarefa que ele não seria capaz de gerenciar sozinho. Além disso, esse tipo de ajuda deve aproximar o aprendente de

⁹ O termo *andaime*, de acordo com o Glossário de Lingüística Aplicada (1997), é a tradução de *scaffolding*.

um estado de competência que lhe permitirá eventualmente realizar a tarefa por conta própria¹⁰ (MAYBIN et al apud MERCER, 1994, p. 97).

Nota-se que não é qualquer tipo de ajuda ou orientação recebida pelo aluno que pode ser considerada andaime. Uma ajuda que mantém o aluno dependente não é andaime, mas sim aquela que aos poucos capacita o aprendiz a trabalhar por conta própria. Quando essa orientação parte dos próprios colegas, por meio do trabalho colaborativo, ocorre um fenômeno denominado “andaime coletivo”, construído mutuamente quando compartilham compreensões acerca do assunto estudado ou do problema a ser resolvido (DONATO, 1994).

Observa-se que esse conceito está em consonância com o processo de autonomização, visto que o apoio dado pelos colegas e pelo professor objetiva um comportamento cada vez mais autônomo do aluno.

A autonomização, portanto, é um processo construído por meio do trabalho colaborativo entre professores e alunos, passando pelas fases de “conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade” (SCHARLE & SZABÓ, 2000, p. 9). Na primeira fase, de **conscientização**, encoraja-se o aprendiz a compreender melhor o processo de aprendizagem. Na segunda fase, de **mudança de atitude**, o aluno passa a considerar o processo de aprendizagem sob uma nova perspectiva. Esse é um processo lento que requer muita prática em sala de aula e perseverança do professor, pois implica mudança de hábitos fossilizados. Na terceira fase, de **transferência de responsabilidades**, o aprendiz passa a ter mais liberdade de decisão e a assumir mais responsabilidades em seu processo de aprendizagem. É esse processo de autonomização que adoto nesta pesquisa, por revelar que professores e alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns e para ir além deles.

¹⁰ [Scaffolding] is not just any assistance which helps a learner accomplish a task. It is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been quite able to manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own.

1.1.3 Reconfigurando os papéis em sala de aula

Um contexto de ensino-aprendizagem motivador e fomentador da autonomia pressupõe a reconfiguração dos papéis tradicionalmente assumidos pelo aprendente e pelo professor e o compartilhamento de responsabilidades. Nesta seção, trato do papel do aprendente autônomo e do papel do professor fomentador da autonomia. Em alguns momentos, pela impossibilidade de separar totalmente as ações desses dois sujeitos no cenário educativo, professor e aprendente aparecem juntos em uma relação de interdependência.

1.1.3.1 O papel do aprendente autônomo

O aprendente autônomo tem um determinado perfil e desenvolve diversas competências. Candy (1991 apud BENSON 2001) cita mais de cem competências associadas ao aprendente autônomo, dentre elas: ser disciplinado, reflexivo, auto-consciente, flexível, persistente, responsável, corajoso, criativo e independente; capaz de desenvolver e de usar critérios de avaliação; além de demonstrar curiosidade, abertura e motivação etc. RAYA et al (2007, p. 34), por sua vez, não se referem às competências características do bom aprendente de línguas, mas citam nove atitudes particularmente relevantes na promoção de sua autonomia:

1. atitude ativa em relação à aprendizagem;
2. procura de oportunidades de aprendizagem;
3. iniciativa em termos de atividades e tarefas de aprendizagem da língua e uso da língua;
4. predisposição para assumir responsabilidades;
5. predisposição para correr riscos;
6. abertura à cooperação;
7. curiosidade intelectual;
8. tolerância à ambigüidade;
9. confiança na capacidade de aprender.

Muitas dessas atitudes do aprendente autônomo, tais como a atitude ativa com relação à aprendizagem e a predisposição para assumir responsabilidades, estão em consonância com

o processo de autonomização proposto por Scharle e Szabó (2000, p. 4). Segundo as autoras, “para fomentar a autonomia é necessário desenvolver um sentido de responsabilidade e encorajar os alunos a se tornarem ativos nas tomadas de decisão sobre sua aprendizagem”¹¹. Essa conscientização do aprendente de que o sucesso da aprendizagem depende tanto dele quanto do professor marca a primeira fase do processo de autonomização: a conscientização, seguida pela mudança de atitude e transferência de responsabilidade (SCHARLE & SZABÓ, 2000), como mencionei na seção 1.1.2.

Referindo-se ao início do processo de promoção da autonomia, a conscientização, Little (1991, p. 21) menciona algumas dificuldades recorrentes entre os alunos:

(...) é uma experiência comum que a tentativa de conscientizar os alunos quanto às demandas das atividades e técnicas de aprendizagem com as quais trabalharão leve, em um primeiro momento, à desorientação e a um sentimento de que a aprendizagem se tornou menos produtiva ao invés de mais eficiente. Porém, quando o processo é desenvolvido com sucesso, ele traz resultados positivos.¹²

Apesar da desorientação inicial sofrida pelo aluno, o professor continua envolvendo-o nas decisões a serem tomadas em sala de aula, pois a participação ativa e responsável do aprendente é um passo inicial para o seu envolvimento no processo de autonomização. À medida que o professor assume comportamentos fomentadores da autonomia, o aprendente é levado também a refletir e a rever seu papel no processo de aprendizagem. De acordo com Paiva (2005), o aprendente autônomo não se molda ao que é imposto pelo professor, mas sim divide com ele o controle e a responsabilidade pela aprendizagem.

Na segunda fase do processo de autonomização, a mudança de atitude, espera-se que o aprendente deixe de ser passivo diante das regras estabelecidas pelo professor e passe, na fase de transferência de responsabilidades, a assumir um papel mais ativo, participando das escolhas dos conteúdos, dos materiais e dos objetivos a serem alcançados.

¹¹ In order to foster learner autonomy, we clearly need to develop a sense of responsibility and also, encourage learners to take active part in making decisions about their learning.

¹² (...) it is a common experience that attempts to make learners conscious of the demands of a learning task and the techniques with which they might approach it, lead in the first instance to disorientation and a sense that learning has become less rather than more purposeful and efficient. However, when the process is successful, it brings rich rewards.

Além disso, em contextos ideais de aprendizagem de LE, essa transferência de responsabilidades, terceira fase do processo de autonomização, parte do professor para os alunos e dos alunos entre si através de um fenômeno chamado autonomia distribuída (PAIVA, 2006), no qual o aprendente compartilha sua aprendizagem com outros aprendentes e toma emprestado os resultados obtidos pelos colegas em um trabalho de colaboração e parceria. A autonomia distribuída está em consonância com o conceito de andaime coletivo, apresentado na seção anterior.

Raya et al (2007, p. 29) adotam essa posição por acreditarem que “a autonomia do aprendente tem um lado social que implica a capacidade de interagir e aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar por meio da interação com outras pessoas”. As autoras complementam que quando o aluno começa a tomar a consciência de que faz parte de um grupo, passa a observar como as interações entre os colegas influenciam a produtividade da turma e que o impacto dessas ações reflete-se no aproveitamento da turma como um todo. Essa consciência de grupo pode desenvolver nos alunos competências fundamentais para a autonomização, como o diálogo, a colaboração mútua, a negociação, a gestão de conflitos e a tomada de posição.

Ushioda (1996) também defende essa concepção ao afirmar que o trabalho colaborativo proporciona a negociação e a troca de iniciativas entre os alunos. Porém, a autora complementa que essas negociações devem ser mediadas de forma que os alunos se sintam responsáveis pelas próprias opções, exercitando assim o direito de escolher com liberdade, assumindo seus próprios desafios e vivenciando experiências positivas de sucesso em um ambiente encorajador.

O aluno, no entanto, terá maiores dificuldades em se tornar autônomo se o professor não apresentar uma atitude colaborativa.

1.1.3.2 O papel do professor fomentador da autonomia

Para que a autonomia se desenvolva, é necessário que o professor, assim como o aprendiz, conscientize-se de seu papel nesse processo. Little et al (2003) afirmam que professores que visam a promoção da autonomia encorajam os alunos a refletir sobre a forma como aprendem, a compreender a função da língua e a adotar padrões de aprendizagem nos quais eles tomam iniciativa e controlam seu progresso. Conseqüentemente, segundo Paiva (2006), os professores que buscam a autonomização dos aprendentes devem estar preparados para um tipo diferente de ambiente educativo – menos hierárquico, com maior compartilhamento de poder e mais autonomia distribuída.

Vários autores como Benson (2001), Little et al (2003) e Aoki (2002) descrevem as características do professor autonomizador. Aoki (2002, p. 113), por exemplo, afirma que o professor precisa:

confiar nos alunos; criar um ambiente psicologicamente seguro; prover escolhas; **dar espaço para a negociação;** dar voz aos alunos; prover informação; explicitar a razão de suas decisões tomadas em nome dos alunos para que todas fiquem claras para os alunos; estimular e prover a reflexão sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem¹³ (*grifo nosso*).

Dentre essas características citadas por Aoki (2002), destaco a negociação conduzida pelo professor em sala de aula para que o aluno manifeste suas intenções e necessidades de aprendizagem e, conseqüentemente, a partir de suas escolhas, torne-se mais responsável por elas. Além disso, a autora aponta como um fator crucial de sucesso na condução de classes autônomas que o professor acredite que os alunos são capazes, confiando que eles assumirão aquilo que se propuseram a fazer durante a negociação.

Nesse sentido, Paiva (2006) acrescenta que estimula a autonomia o professor que oferece aos alunos escolhas em relação às atividades de aprendizagem e aceita o direito dos

¹³ Trusting learners; creating a psychologically safe learning environment; providing choices; leaving room for negotiation with learners; allowing voice to learners; providing information; articulating the rationale of their decisions made on behalf of learners so that those decisions are transparent to learners; stimulating and supporting reflection on cognitive, affective and social aspects of learning.

aprendentes de questionar e sugerir mudanças ao longo de seu curso. É necessário, porém, para gerenciar turmas de alunos autônomos, que o professor tenha um preparo teórico e uma atenção redobrada ao planejamento das ações, aceitando situações criativas e abertas de aprendizagem (MAGNO E SILVA, 2008).

O professor, ao aceitar as sugestões dos alunos, muda seu comportamento autoritário e controlador e se faz companheiro e facilitador, assumindo atitudes encorajadoras da autonomia. A partir daí, o professor abre mão do controle antes exercido exclusivamente por ele em sala de aula e passa a negociar diversos aspectos da aprendizagem: a escolha dos objetivos e propósitos particulares; a escolha de materiais e métodos; a organização e o cumprimento de tarefas; além da escolha e da aplicação dos critérios de avaliação (HOLEC, 1981).

Nota-se que também o professor passa pela fase de mudança de atitude, passando a ter como principal meta responder às necessidades do aprendente para que alcancem os objetivos que juntos estabeleceram. Para Dam (2003), professores que almejam implementar práticas autônomas em suas salas de aula devem em primeiro lugar conscientizar-se da necessidade de mudar a si próprios se quiserem ser bem sucedidos em seu objetivo. Nesse intuito, a autora propõe uma lista de checagem para que os professores reflitam e avaliem suas práticas em sala de aula:

- As exigências oficiais da escola ou do curso estão claras para os alunos (e seus pais)? Os alunos sabem o que se espera deles?
- Minhas exigências e expectativas estão claras?
- Eu apoiei meus alunos e os ajudei a estabelecerem seus objetivos e metas individuais?**
- Eu deixei que eles genuinamente escolhessem o que fazer** (tipo e conteúdo de atividade), **com quem trabalhar e como fazer seus trabalhos** (mesmo os deveres de casa)?
- Preparei meus alunos para fazerem essas escolhas?**
- Tenho certeza de que familiarizei meus alunos com diferentes tipos de atividades, diferentes maneiras de organizarem seu trabalho e diferentes instrumentos para que eles acompanhem o que já fizeram?
- Mostrei-lhes instrumentos úteis para conscientizá-los de seu próprio aprendizado, para documentar e avaliar o que já aprenderam (*posters*, diários, *portfolios* etc)?
- Providenciei tempo e espaço para avaliar o processo de aprendizagem?
- Fiz com que as experiências, reflexões e avaliações dos próprios aprendentes tenham um impacto no seu trabalho futuro** (individualmente ou na sala como

um todo)?

- Conduzi diálogos verdadeiros em minha sala de aula – diálogos que proporcionem e não impeçam a autonomia? (DAM, 2003, p.145) (*grifo nosso*¹⁴).

Para a implementação de seu modelo, a autora propõe a separação da aula em três momentos: o momento em que o professor está no comando, o momento em que esse comando é compartilhado e o momento em que os alunos estão no comando. A ordem em que esses momentos ocorrem pode variar. Observa-se que apesar da busca de um trabalho sempre mais autônomo por parte do aluno, o trabalho do professor continua sendo indispensável na condução e preparação do aprendente para que possa assumir gradativamente níveis mais altos de autonomia. Espera-se, por exemplo, que o professor não só apóie os alunos a estabelecerem metas individuais e a escolherem o que fazer, mas também que os prepare para fazerem essas escolhas de forma consciente. Além disso, espera-se que o professor estimule os alunos a refletir e avaliar suas ações para que alcancem melhores resultados nos trabalhos seguintes.

Concebe-se, então, que esse novo professor encontra-se voltado para os aprendentes, para suas necessidades e objetivos. Quando o professor divide o controle em sala de aula, coloca-se à disposição e compartilha a responsabilidade com os aprendentes, provocando reposicionamentos. Ao invés de impor as atividades ou os temas a serem estudados, ele

14

- Have I made the official demands and aims clear to the learners and their parents? Do the learners know what is expected of them?
- Have I made my demands/expectations clear?
- Have I supported the learners in setting up their individual goals/ aims/ objectives?
- Have I given my learners a genuine choice as regards: - What to do (type of activity, content of activity); Who to work with?; -How to do it, including homework?
- Have I prepared my learners to make these choices?
- Have I made sure that my learners are familiar with different activity types, different ways of organizing their work, different tools for keeping track of the work undertaken?
- Have I introduced useful tools for raising the learners' awareness of their own learning as well as for documenting and evaluating their learning process (posters, logbooks, portfolios)?
- Have I provided space and time for evaluating the learning process?
- Have I made sure that the learners' experiences, reflections and evaluations have an impact on further work - for them individually and for the class as a whole?
- Have I entered into a dialogue with my learners – a dialogue that enhances rather than hinders learner autonomy?

instaura a negociação e aceita sugestões que beneficiarão reciprocamente os agentes envolvidos no ensino-aprendizagem. Em consequência desse compartilhamento do poder, os aprendentes tornam-se mais assíduos e participativos, além de levarem mais a sério a condução dos trabalhos em sala de aula (MAGNO E SILVA, 2008).

No quadro de referência da Pedagogia para a autonomia na educação em línguas, extraído de Raya et al (2007, p. 62), nota-se a necessária reconfiguração dos papéis do aluno, do professor e do próprio contexto educativo no processo de autonomização, baseado em nove princípios pedagógicos norteadores assumidos por esses agentes.

FIGURA 2

Pedagogia para a autonomia na educação em línguas: o nosso quadro de referência



Fonte: (RAYA et al, 2007, p. 62) ¹⁵

No quadro, professores e alunos, ambos comprometidos com a educação, encontram-se ao lado do contexto educativo como agentes em contínua colaboração e troca de

¹⁵ Devido o quadro ter sido retirado da versão em português do livro, alguns termos nele presentes podem soar não familiares ao leitor lusófono usuário do português do Brasil.

experiências e valores. A partir do seguimento dos princípios pedagógicos para a autonomia na educação em línguas, professores e alunos passam a assumir novos papéis. Da parte do aluno, destaca-se a competência para a auto-motivação, a ser tratada no próximo subcapítulo; da parte do professor, enfatiza-se a posição central ocupada não pelo ensino, mas sim pela aprendizagem da LE. Os princípios pedagógicos que ligam esses dois sujeitos instauram um novo tipo de relação entre professor e aluno baseada na responsabilidade compartilhada e no controle flexível, na integração e transparência, na motivação e na autonomia. Nesse contexto, encontram-se as bases para o desenvolvimento da autonomização do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2 Motivação

É inegável a importância assumida pela motivação no ensino-aprendizagem de LE. A partir dos anos 60, as pesquisas nessa área avançaram de forma significativa, em particular com o desenvolvimento de diferentes teorias sobre o tema. Neste subcapítulo, apresento alguns conceitos de motivação e algumas teorias elaboradas ao longo desse período, dando ênfase à linha teórica da fase atual, em minha opinião mais produtiva, que vê a motivação como um processo. Além disso, discuto sobre a relevância da motivação no ensino de LE e sobre seu papel na formação de novos professores e aprendentes de língua estrangeira.

1.2.1 Conceituação

A motivação pode ser definida como um estado de alerta cognitivo e emocional que estimula uma decisão consciente de agir, passando por um período de esforço físico e/ou

intelectual contínuo que poderá ou não levar ao alcance do(s) objetivo(s) previamente estabelecido(s) (WILLIAMS & BURDEN, 1997).

A definição de Dörnyei & Ottó (1998) também insere o estado de alerta característico da motivação, mas parece ser mais completa por englobar os diversos estágios interligados por meio dos quais a motivação se manifesta no sujeito:

a motivação é um estado alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso)¹⁶ (DÖRNYEI & OTTÓ, 1998, p. 64).

Identifico-me com esse conceito, pois percebo nele um encadeamento de ações realizadas pelo sujeito no processo motivacional, desde o estado de alerta em que se dá o estabelecimento dos objetivos até o direcionamento, a organização e a avaliação da ação, na qual estão envolvidos processos cognitivos e motores para a seleção de metas e anseios a serem operacionalizados.

Ademais, em outros autores como Harmer (2001) e Brown (2007), encontra-se a mesma noção de motivação que parte de um objetivo pré-estabelecido a ser alcançado por um determinado sujeito. Para Harmer (2001, p.51), a motivação é “um tipo de impulso interno que leva alguém a fazer algo para alcançar algo”¹⁷. Brown (2007, p.85) afirma que “a motivação representa a quantidade de esforço que alguém dedica a escolha dos objetivos a alcançar e do esforço que dedicará a essa tarefa”¹⁸. Corroboro a idéia expressa pelos autores de que a determinação dos objetivos é um pré-requisito para o surgimento da motivação e de que o esforço para manter a motivação é necessário a fim de que esses objetivos sejam atingidos. O nível de motivação irá depender justamente do valor estipulado pelo sujeito para o objetivo que ele se propõe a alcançar.

¹⁶ Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.

¹⁷ “Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something”.

¹⁸ “Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit”

Um tema bastante recorrente no que tange à motivação é a distinção entre motivação extrínseca e intrínseca. Uma diferenciação operacional entre os dois tipos de motivação pode ser explicitada pelo fato de que enquanto a motivação extrínseca é causada por fatores externos como um prêmio, uma aprovação ou uma possibilidade de emprego, a motivação intrínseca vem de dentro do indivíduo e se consubstancia na satisfação pessoal em aprender.

Vários autores se dedicaram à definição e à distinção de motivação intrínseca e extrínseca. Segundo Lile (2002), um aluno intrinsecamente motivado estuda porque quer estudar, sentindo satisfação pela aprendizagem. Por outro lado, “comportamentos motivados extrinsecamente são mantidos em antecipação a uma recompensa externa e além do próprio indivíduo”¹⁹ (BROWN, 2007, p.88). Deci & Ryan (1975 apud BROWN, 2007, p. 88) também se referem a essa distinção da seguinte forma:

Atividades intrinsecamente motivadoras são aquelas para as quais não há nenhuma recompensa aparente além da atividade em si. As pessoas se envolvem por iniciativa própria e não em razão de uma recompensa extrínseca. (...) comportamentos intrinsecamente motivados objetivam recompensas internamente estabelecidas, tais como sentimentos de competência e autodeterminação²⁰.

Essas definições levam ao questionamento de qual tipo de motivação é mais importante. Alguns autores, como Ushioda (1996) e Raya et al (2007), dão maior relevância à motivação intrínseca, já que, em sua opinião, o sistema das recompensas externas pode repercutir negativamente na motivação intrínseca que se deseja nutrir. Raya et al (2007, p. 37) reafirmam essa concepção de que “as pressões e os incentivos extrínsecos podem minar a motivação para desempenhar mesmo atividades inerentemente interessantes (...)”.

Em oposição a esses autores, tanto Deci & Ryan (1985 apud DÖRNYEI, 2001b) quanto Brown (2007) acreditam que a motivação intrínseca certamente não é o único determinante do sucesso para o aprendente de línguas. Os autores argumentam que, se as

¹⁹ Extrinsically motivated behaviors, on the other hand, are carried out in anticipation of a reward from outside and beyond the self.

²⁰ Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem engaged for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. (...) Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination.

recompensas externas estão suficientemente auto-determinadas e internalizadas, elas podem ser combinadas com a motivação intrínseca ou até mesmo levar a ela. Brown (2007) concorda com esses autores, pois refere que tanto as recompensas materiais quanto a competição envolvidas na motivação extrínseca podem ser orientadas em direção à motivação intrínseca, com a ajuda do professor que incentiva atividades colaborativas entre os alunos, que estimula o estabelecimento de objetivos a longo prazo e que recompensa a criatividade dos aprendentes. Da mesma forma, segundo Dörnyei (2001b), as recompensas materiais, tais como objetos, privilégios, oportunidades, prêmios ou outros reconhecimentos e a atenção especial do professor, podem se tornar ferramentas poderosas quando oferecidas de maneira motivadora.

Identifico-me com essas idéias de Deci & Ryan (1985 apud DÖRNYEI, 2001b), Dörnyei (2001b) e Brown (2007), pois, ao meu ver, tanto a motivação extrínseca quanto a intrínseca são importantes para gerar interesse e levar ao sucesso na aprendizagem. Muitas vezes resultados positivos alcançados por meio de uma ação extrinsecamente motivada podem levar o aprendente a desenvolver comportamentos intrinsecamente motivados em situações posteriores ou vice-versa. O desejo de obter um bom conceito para constar no histórico escolar – motivação extrínseca – pode levar o aprendente a genuinamente interessar-se pela aprendizagem e tornar-se intrinsecamente motivado, por exemplo.

Nesse sentido, independentemente de ser intrínseca ou extrínseca, é de senso comum que “a motivação é a chave para toda aprendizagem” (LILE, 2002).

1.2.2 Algumas teorias explicativas

Ao longo da trajetória dos estudos sobre a motivação surgiram várias teorias focalizando diferentes aspectos que demonstram a complexidade do assunto. Apesar dessa

variedade de perspectivas, Walker & Symons (1997 apud Dörnyei, 2001b) destacam que, quando as principais teorias de motivação são vistas em conjunto, cinco temas principais emergem: competência, autonomia, estabelecimento de objetivos relevantes, *feedback*²¹ e reconhecimento por outras pessoas. Segundo os autores, quando o ser humano é competente e autônomo, determina seus objetivos e recebe o retorno e o reconhecimento dos outros, pode atingir o mais alto nível de motivação.

De acordo com Dörnyei (2001b), a pesquisa em motivação na aprendizagem de LE está embasada em diferentes teorias que perpassam três fases: o período sócio-psicológico (1959-1990), no qual se destacam Gardner e o grupo do Canadá; o período cognitivo (anos 1990), baseado nas teorias cognitivas da psicologia educacional; e o período orientado para o processo (anos 2000), no qual se destacam Dörnyei, Ushioda e colegas.

Na primeira fase, no período sócio-psicológico, o princípio vigente era o de que as atitudes de uma pessoa perante a língua alvo e a comunidade falante e sua orientação etnocêntrica geral exerciam uma influência direta no comportamento do indivíduo com relação à própria aprendizagem dessa língua (GARDNER & LAMBERT, 1972 apud DÖRNYEI, 2001b). Na prática, por exemplo, se uma pessoa não concordava com a política vigente no país no qual se fala a língua estrangeira estudada, isso poderia trazer conseqüências negativas no que se refere à aprendizagem da língua alvo.

Na segunda fase, no período cognitivo, buscou-se definir motivação não mais focando nos comportamentos e reações dos alunos, mas sim nos processos cognitivos como crenças, expectativas e atribuições que os levaram a se comportar ou agir daquela forma (AMES, 1986 apud USHIODA, 1996). Destacou-se nessa fase a teoria da atribuição no desenvolvimento da motivação, estabelecida por Weiner nos anos 80 do século passado, que investigava principalmente os fatores aos quais o aluno atribuía seu sucesso ou fracasso na realização de

²¹ O termo *feedback*, de acordo com o Glossário de Linguística Aplicada (1997), pode ser traduzido como retorno ou retro alimento. Doravante será adotado o termo *retorno* para referir-se a *feedback*.

uma determinada atividade e os efeitos dessas crenças na sua aprendizagem (USHIODA, 1996). Para os seguidores dessa teoria, essas causas podem ser atribuídas tanto a fatores internos ou externos quanto a fatores estáveis ou instáveis. Por exemplo, é preferível um aluno atribuir o insucesso de uma atividade ao fato de ele não estar se sentindo bem no momento (causa instável e interna) do que ao fato de ele se considerar permanentemente incapaz de realizar uma atividade (causa estável e interna). Da mesma forma, é preferível um aluno atribuir uma dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira ao fato de seus colegas fazerem barulho (causa instável e externa) do que ao fato de ele atribuir a dificuldade à sua incompatibilidade com os professores (causa estável e externa). Diante desses exemplos, a situação ideal para a motivação, segundo a autora, é que o aluno atribua seu sucesso a habilidades pessoais, que são internas e estáveis, e seu fracasso a fatores temporários e externos que, embora algumas vezes não possam ser controlados, dificilmente repetir-se-ão constantemente.

Na terceira fase, a do período orientado para o processo, com a qual me baseio nesta pesquisa, buscou-se organizar as influências motivacionais da aprendizagem da língua dentro de uma seqüência de ações realizadas pelos alunos. O modelo desenvolvido por Dörnyei & Ottó (1998, p. 48) envolve, portanto, duas dimensões, a seqüência de ações e as influências motivacionais, descritas abaixo:

1. A primeira dimensão representa o processo comportamental no qual os desejos e expectativas iniciais são transformados em objetivos e, em seguida, em intenções. As intenções levam eventualmente a ações que provavelmente promoverão o alcance dos objetivos. Finalmente, o processo é submetido à avaliação final.
2. A segunda dimensão do modelo, as influências motivacionais, trata das fontes de energia e forças motivacionais que servem de base e abastecem o processo comportamental²².

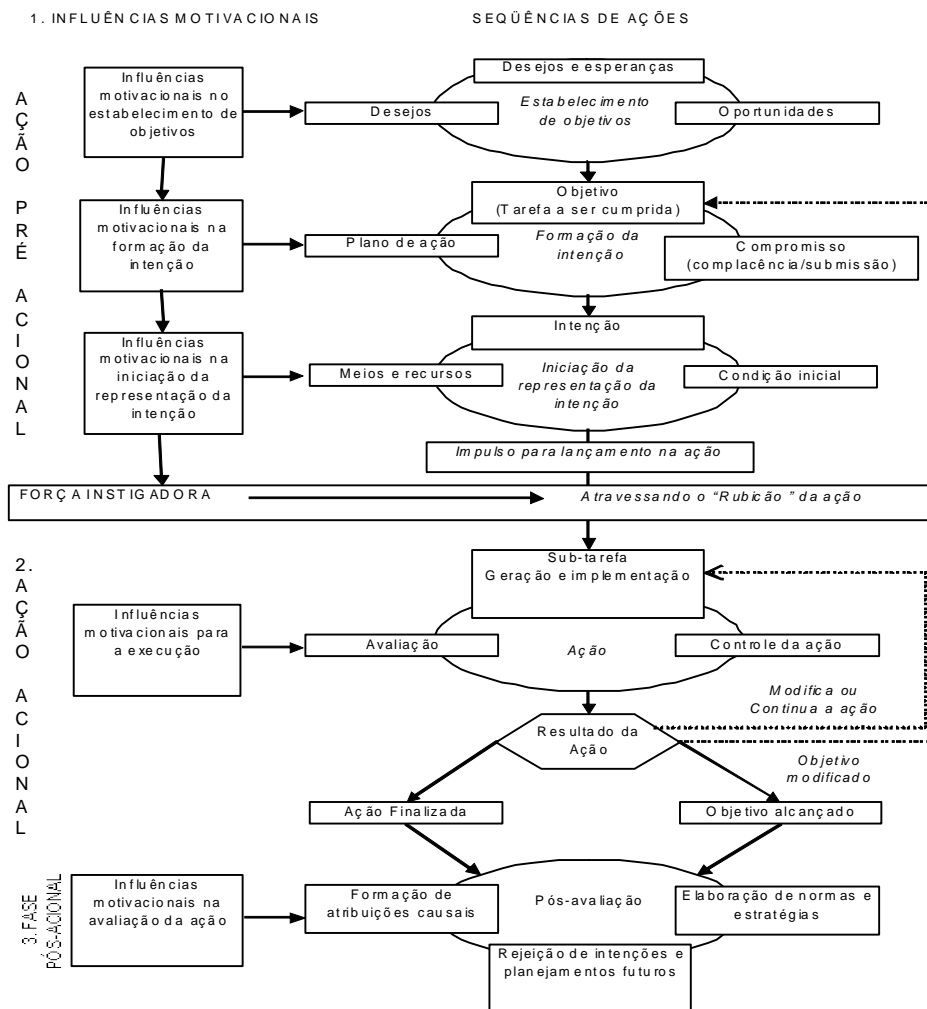
O modelo de Dörnyei, expresso na figura a seguir, pressupõe ainda uma idéia de processo, dividido em três fases: pré-acional, acional e pós-acional.

²²1. The first dimension represents the behavioural process whereby initial wishes, hopes and desires are first transformed into goals, then into intentions, leading eventually to action and, hopefully, to the accomplishment of the goals, after which the process is submitted to final evaluation.

2. The second dimension of the model, motivational influences, includes the energy sources and motivational forces that underlie and fuel the behavioural process.

FIGURA 3

Modelo baseado no processo



Fonte: (DÖRNYEI & OTTÓ, 1998, p. 86)

Nesse modelo, os autores demonstram que a motivação está em contínua construção e não está garantida em todo o processo caso não seja devidamente protegida. Na primeira fase, geram-se as condições ideais e as influências para o surgimento da motivação para realizar determinada ação, tais como a determinação de objetivos e planos de ação para alcançá-los. Uma vez ativada, a motivação serve como força instigadora para começar a ação. Durante a fase acional, o controle das ações em andamento por meio da avaliação dos resultados obtidos é importante para “proteger” o nível da motivação. Os autores usam esse termo para expressar a necessidade de manter as influências motivacionais durante a fase acional, pois se a

motivação não for efetivamente protegida, poderá se esgotar na rotina da sala de aula. Na fase pós-acional, avalia-se o resultado final da ação e reflete-se sobre as causas às quais se atribui o sucesso ou o insucesso da ação. Dependendo dessa avaliação, reelabora-se o plano de ação e as estratégias usadas ou adotam-se novos planos ou estratégias mais eficazes. As fases do processo de motivação do aprendente podem ser conduzidas individualmente ou com toda a turma com o apoio do professor, até que os aprendentes estejam prontos a conduzir todo o processo de forma autônoma.

Acredito que a teoria processual da motivação é mais completa, pois ela não exclui os pressupostos assumidos nas teorias que a antecedem, pelo contrário, engloba outros modelos, como é o caso da teoria da atribuição na fase pós-acional, na qual o aluno identifica os fatores aos quais atribui a seu sucesso ou a seu fracasso no intuito de manter os pontos positivos e de aperfeiçoar os pontos negativos numa próxima ação.

1.2.3 O papel da motivação na aprendizagem

Percebe-se a importância da motivação no contexto escolar sobretudo quando ela não existe. É unânime entre pais e professores que a falta de motivação seja um dos maiores obstáculos enfrentado em salas de aula de língua estrangeira (LILE, 2002). Um exemplo visível de desmotivação é o fato dos alunos fazerem estritamente o mínimo necessário para “passar de ano”, sem ter estímulo para ir além das atividades propostas pelo professor. Nesses casos, professores e alunos precisam trabalhar juntos para desenvolver e proteger a motivação, a fim de garantir melhores resultados no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Com esse intuito, indico nesta seção as atitudes a serem assumidas pelo aluno e pelo professor na busca e na manutenção da motivação. Apesar de alunos e professores serem apresentados individualmente, em alguns momentos a interdependência de ambos será

marcada, pois os dois têm uma relação sinérgica na medida em que o entusiasmo do professor pode gerar entusiasmo nos alunos e vice-versa.

1.2.3.1 O aluno motivado

A motivação de um aluno para aprender pode ser representada pelo seu desejo de participar e ser bem sucedido no processo de aprendizagem (RAYA et al, 2007). A própria atmosfera da sala de aula pode contribuir para ativar a participação e a motivação. Nesse sentido, Lile (2002) afirma que, se os alunos experimentam a sala de aula como um lugar encorajador, no qual se sentem integrados, respeitados e valorizados, eles tendem a participar mais ativamente no processo de aprendizagem.

Dentre outras características, o aluno motivado não se resigna diante das dificuldades, pelo contrário, elas o impulsionam, pois ele acredita em suas capacidades e em seu potencial de gerenciar problemas relacionados à sua aprendizagem.

Tendo em vista que os aprendentes são capazes de estabelecer metas pessoais, uma forma de motivá-los é privilegiar seus interesses. Luce (1990) apresenta algumas reivindicações de alunos motivados:

- Almejam uma instrução individualizada. Querem ter suas necessidades respondidas. Querem se sentir mais do que parte de uma turma, querem ter seus talentos e habilidades individuais respeitados;
- Querem professores que sejam pessoas reais, que os reconhecem como seres humanos, que se importam com eles;
- Querem ser desafiados, não destruídos;
- Querem professores atentos que checam seu aprendizado regularmente, que apóiam seu aprendizado individualmente, que os informam acerca de seu progresso e que atribuem tarefas variadas dando-lhes oportunidade de aprender de acordo com seus estilos de aprendizagem; (...)²³

• ²³ Students want individualized instruction. They all want to have their individual needs met. They want to feel like they are more than part of a crowd, that their individual talents and abilities are respected.

• They want teachers who are *real* people, who recognize them as human beings - teachers who care about them.

• They want to be challenged, not decimated.

• They want caretakers who check on them regularly, who support their individual learning, who inform them individually of their progress, and who assign a variety of tasks that give them the opportunity to learn in modes that fit their individual styles.

Em resumo, os alunos querem uma atenção individualizada de seus professores já que, quando seus talentos, objetivos e estilos pessoais de aprendizagem são respeitados, eles ficam mais propensos a se tornarem motivados. Destaca-se ainda no último ponto a necessidade dos alunos de receber um retorno contínuo do professor acerca do que precisam melhorar e dos progressos alcançados.

Além disso, de acordo com Ushioda (1996), para manter um aluno intrinsecamente motivado e fomentar um comportamento autônomo, a aprendizagem de língua em sala de aula deve satisfazer suas necessidades e as atividades feitas devem ser relevantes em suas vidas. Como consequência,

os aprendentes irão perceber que a língua estrangeira não é meramente um objeto de estudo abstrato ou um sistema de regras, mas sim um meio de expandir seu próprio comportamento no que tange ao modo como eles interagem com o mundo, permitindo que atendam suas próprias paixões e interesses, como acessam novas fontes de informação e materiais e como se apropriam de novas idéias e experiências (...). (USHIODA, 1996, p. 43-44)²⁴.

Concordo com Ushioda (1996) no que se refere ao cuidado na seleção de assuntos ou atividades relevantes para os alunos. A esse propósito, acredito que:

a motivação tangencia o novo, pois para ser motivador o assunto a ser ensinado ou aprendido não pode ser repetitivo, mas, ao mesmo tempo, ela tangencia também o familiar, pois precisa ter ligações com o que já foi aprendido para que se torne significativo. Essa familiaridade perpassa a noção de capacidade de ser bem sucedido, uma vez que o aprendente precisa ter a clara noção de que será capaz de fazer o que lhe é solicitado. O professor, então, precisa lidar com essa noção que tangencia esses dois lados em salas onde as habilidades e competências de partida são diferentes entre os alunos. Portanto, não haverá sucesso e nem motivação em uma aula se os objetivos não forem amplos o bastante para acomodar negociações de forma a abrigar todas as necessidades e habilidades lá existentes (DANTAS & MAGNO E SILVA, no prelo).

Na opinião das autoras, o sucesso na aprendizagem e a motivação são facilitados pela possibilidade de escolher, mediante negociação, atividades que poderão responder a diferentes necessidades dos alunos em uma mesma sala de aula. A noção de familiaridade com o tema e o sentimento de capacidade de realizar com sucesso a atividade também fazem parte das

²⁴ “Students will quickly perceive that the foreign language is not merely an abstract object of study or a system of rules, but a further means of expanding their own behavioural repertoire in terms of how they interact with the world, indulge their own passions and interests, access new sources of information and materials, appropriate new ideas and experiences (...)

condições para a motivação. Inclusive, acredito que a preparação do aluno para a realização de uma nova atividade, por exemplo, para a produção escrita de um gênero desconhecido por ele, é fundamental para dar-lhe segurança e despertar sua motivação. Além disso, quando o aluno está ciente do propósito de uma tarefa, a manutenção da motivação também é facilitada.

Finalmente, tomando como referência o processo motivacional (DÖRNYEI & OTTÓ, 1998, p. 48), comentado anteriormente na seção 1.2.2, percebo as ações desenvolvidas pelo aprendente e as influências motivadoras que essas ações podem gerar nas três fases que esse processo envolve. Na fase pré-acional, o aluno estabelece objetivos e precisa suas intenções de ação, em outras palavras, prepara um plano de ação que será implementado na fase posterior para conquistar os objetivos. Simultaneamente, quando o professor estabelece as condições motivacionais básicas, como ajudar a criar uma atmosfera segura na sala de aula, esclarecer os objetivos e escolher materiais didáticos relevantes, contribui para a geração da motivação inicial nos aprendentes.

Em seguida, na fase acional, alunos e professores trabalham juntos para proteger e fortalecer a motivação conquistada na primeira fase, tornando a aprendizagem sempre mais estimulante, preservando a auto-confiança dos alunos e promovendo a cooperação entre alunos e professores. Concordo com a idéia defendida nesse modelo de não só gerar a motivação, mas também protegê-la para que se mantenha durante todo o processo.

Enfim, na fase pós-acional, o aprendente reflete sobre os resultados de sua ação, atribuindo seus sucessos a causas internas e estáveis e seus insucessos a causas externas e instáveis, tais como aquelas citadas na seção 1.2.2, e selecionando as estratégias a serem repetidas ou substituídas na ação seguinte. Possivelmente, seguindo essas orientações, os aprendentes sentem-se satisfeitos com o processo de aprendizagem e desenvolvem, dessa forma, padrões de motivação, além de criarem simultaneamente as condições para a autonomia.

1.2.3.2 O professor motivador

Um dos fatores facilitadores para se obter a motivação dos alunos é que o próprio professor seja ou esteja motivado. As inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor ao longo de sua carreira, como a baixa remuneração, a rotina, o nível de estresse alto, somadas a outros problemas que restringem sua ação, tais como as limitações do local de trabalho e o tempo exíguo para as exigências da instituição, podem se constituir em fatores agravantes para a desmotivação do professor. Porém, ele deve avaliar a situação e buscar junto a seus colegas possibilidades de melhoria. De acordo com CORNO & CANFER (1993 apud DÖRNYEI, 2001b), a implementação de ciclos de pesquisa-ação para tentar solucionar algum problema observado em sala de aula poderá motivá-lo a ir em frente com novos projetos que trarão possivelmente benefícios para ele, para os alunos e para o próprio ambiente possivelmente desmotivador de trabalho.

Uma das explicações plausíveis para a problemática “desmotivação” nas aulas de LE pode ser atribuída ao fato do professor continuar fechado em suas próprias concepções de ensino, trazendo para a sala de aula objetivos instrucionais prontos e acabados. Quando ele age assim pode conseguir atingir um grupo, mas dificilmente conseguirá atingir todos os seus alunos. Por outro lado, conforme exposto na seção 1.1.3.2, quando o professor dá autonomia para que os próprios alunos opinem a respeito de temas que gostariam de estudar ou quando dá opções de atividades para que o aluno possa escolher qual é a mais significativa para ele, contribui também para a motivação.

Um professor que se importa com seus alunos e prepara bem suas aulas, de modo que elas correspondam às necessidades dos aprendentes, dando-lhes possibilidades de escolha, sendo próximo e compreensivo, estimula a motivação.

É necessário, portanto, que o professor conheça bem seus alunos para poder servi-los melhor, partindo de suas necessidades. Paulo Freire (2006) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz que somente quem sabe escutar aprende a falar com os alunos. Dessa forma, ao se depararem com professores que os ouvem, os aprendentes se sentirão respeitados e mais motivados a aprender, tornando mais dinâmico o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Dörnyei (2001b) afirma que o professor motivador tem um impacto direto na motivação e sucesso dos alunos. Para o autor, “os valores, crenças, atitudes e comportamentos do professor, bem como seu nível geral de compromisso em relação aos alunos, sua aprendizagem e o conteúdo estudado constituem algumas das mais fortes influências para a motivação dos alunos²⁵” (DÖRNYEI, 2001b, p. 180). Concordo com essa opinião do autor, pois o professor que se relaciona de forma positiva com a aprendizagem e com os aprendentes pode gerar neles uma vontade de retribuir por meio do estudo e da participação em sala de aula, pois o ser humano tende à reciprocidade. Dessa forma, quando os aprendentes percebem que sua aprendizagem é importante para o professor, sentem-se valorizados e mais motivados (LILE, 2002).

Outro fator que não pode ser menosprezado no incentivo à motivação dos alunos é o retorno do professor, importante para reforçar os resultados positivos e para impulsionar melhorias de pontos negativos. Dörnyei (2001^a) o considera um ingrediente essencial da aprendizagem, o qual pode suscitar mudanças no comportamento dos alunos. O autor, no entanto, ressalta que não é qualquer tipo de retorno que trará conseqüências positivas, e expõe três aspectos que o caracterizam como eficaz do ponto de vista motivacional (DÖRNYEI, 2001^a, p. 123):

²⁵ Teachers' values, beliefs, attitudes and behaviour, as well as the general level of their commitment towards the students, their learning and the subject matter, constitute some of the most prevailing influences on student motivation.

1. O retorno deve ter – quando pontual e apropriado – uma função gratificante, isto é, o elogio pode aumentar a satisfação do aprendente e estimular um estado de espírito propício à aprendizagem;
2. Ao comunicar confiança e encorajamento, o retorno pode promover uma auto-imagem positiva e auto-confiança no aprendente;
3. Um retorno motivador deveria levar o aluno a refletir de forma construtiva sobre as áreas que precisam ser aperfeiçoadas e a identificar passos que podem ser dados para possibilitar uma aprendizagem mais eficaz²⁶.

Consciente de que tanto os elogios quanto as críticas do professor podem influenciar negativa ou positivamente o comportamento de seus alunos com relação à aprendizagem, o professor motivador elogia quando apropriado e critica os pontos que precisam ser aperfeiçoados, orientando o aluno nesse processo para que ele se sinta motivado na busca por novas conquistas.

Como se pode perceber, assim como no processo de autonomização, o papel do professor no fomento da motivação é também um papel de protagonista, que pode atuar incentivando e fornecendo condições que propiciem o seu desenvolvimento. Além disso, conclui-se que a motivação, assim como a autonomia, não é permanente, ela precisa ser gerada, protegida e mantida nos alunos.

Diante da responsabilidade de responder às necessidades reais dos aprendentes para garantir a motivação e de criar as bases para que eles possam ir além das expectativas do professor, o trabalho com gêneros textuais me pareceu uma via tanto pertinente quanto valiosa. Esse trabalho, como discuto a seguir, além de atender uma necessidade concreta dos aprendentes, que é a de transitar com habilidade nos gêneros acadêmicos de sua profissão, propicia um campo de aplicação das teorias da motivação e da autonomia. Assim, partindo de um problema posto – a inabilidade, insegurança e conseqüente desmotivação em produzir textos acadêmicos – o trabalho com esses gêneros, desde que conduzido em bases motivacionais, poderá levar ao sucesso.

²⁶ First, feedback can have - when it is due and appropriate – a *gratifying function*, that is, by offering praise it can increase learner satisfaction and lift the learning spirit.;
 Second, by communicating trust and encouragement, feedback and promote a positive self-concept and self-confidence in the student;
 Third, motivational feedback should prompt the learner to reflect constructively on areas that need improvement and identify things that he/she can do to increase the effectiveness of learning.

1.3 Gêneros textuais acadêmicos

Neste subcapítulo, traço algumas definições de gêneros textuais, foco desta pesquisa, e trato de questões referentes ao ensino desses gêneros em ambientes acadêmicos. Em seguida, faço referência aos movimentos típicos referidos por Swales para a definição da estrutura de alguns gêneros acadêmicos.

Segundo Macedo (2003), os estudos de gêneros textuais envolvem três contextos específicos: o profissional, o ensino/aprendizagem da língua materna e o ensino/aprendizagem da língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), a partir de perspectivas teóricas como a sócio-retórica, de Swales, Bhatia, Miller e Bazerman; a sócio-discursiva, de Bakhtin, Bronckart, Dolz & Schneuwly e Maingueneau; e a sócio-semiótica, de Halliday & Hassan e Martin.

O estudo dos gêneros textuais aqui proposto inscreve-se no contexto de ensino-aprendizagem de LE e na perspectiva teórica da linha sócio-retórica. Essa perspectiva foi privilegiada neste trabalho por revelar muito da construção do texto acadêmico e das práticas sociais acadêmicas e profissionais que determinam as escolhas lingüísticas que configuram o texto (SWALES apud HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005). Nessa abordagem, o texto é visto a partir de seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos lingüísticos.

1.3.1 Conceituação

Não se pode tratar de gêneros sem mencionar Bakhtin, autor que inaugurou uma nova rota nos estudos sobre os gêneros textuais, antes focados no “produto”, privilegiando os estudos literários e sua classificação. A partir dele, o caminho para analisar os gêneros

textuais passou a ser pelo “processo”, partindo da situação comunicativa em que o gênero foi produzido.

Na concepção de Bakhtin (1986, p.64), os gêneros são “tipos de enunciados relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico”²⁷.

Bakhtin contribuiu de forma decisiva para os estudos dos gêneros ao categorizá-los em: gêneros primários, gêneros da comunicação cotidiana, mais espontâneos e constituídos em trocas mais imediatas entre os indivíduos, geralmente de cunho oral; e gêneros secundários, gêneros da comunicação produzida a partir de códigos culturais mais elaborados, como a escrita e ligados a sistemas específicos como a ciência, a arte e a política. Entre os gêneros primários e secundários há uma complexa inter-relação: ambos habitam e constituem um ao outro, pois nada impede que uma forma do mundo cotidiano possa entrar na esfera da arte, da ciência e da filosofia, como se pode verificar na citação abaixo:

no processo de sua formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se constituíram nas condições da comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários, ao integrarem os secundários, transformam-se e adquirem uma característica particular, perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Os gêneros acadêmicos inscrevem-se na categoria de gêneros secundários, em decorrência de sua formação complexa e por estarem ligados a um sistema específico como a ciência.

Quando trata da função comunicativa, Bakhtin lança mão de um de seus conceitos fundamentais, a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa, sem a qual a comunicação não acontece. Para ele, todo discurso só pode ser pensado como resposta. Desse modo, quando o discurso é construído leva-se em consideração a resposta que se pretende alcançar na audiência, o que também determina as escolhas de gênero de discurso e de linguagem feitas pelo autor da mensagem. Esse pensamento retrata os pressupostos da

²⁷ Certain relatively stable thematic, compositional, and stylistic types of utterances.

atitude responsiva, já que, para Bakhtin, não há sujeito adâmico, o primeiro falante que interrompeu pela primeira vez o eterno silêncio do universo. Todo enunciado é um elo na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados.

Da mesma forma, também os gêneros, na perspectiva dialógica, constituem-se por influência de outros gêneros que o antecederam. Quando se produz um novo gênero se dialoga com outros pré-existentes. Marcuschi (2005) diz que as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de gêneros que não são inovações absolutas, ancoram-se em outros gêneros já existentes. Um exemplo disso é o *e-mail* que derivou do gênero carta. Nesse sentido, referindo-se às suas características, Marcuschi (2005, p. 19) diz que os gêneros são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

Em consonância com essa definição, Miller (1984) refere que o gênero, por ser ação, adquire significado a partir da situação e do contexto social no qual se origina. Para a autora, o gênero do discurso é “um meio retórico no qual intenções particulares e exigências sociais são mediadas”²⁸ (MILLER, 1984, p.163).

Para Bhatia (1993), o gênero não pode ser visto como uma fórmula textual. Miller (1984) também destaca que uma definição retórica de gênero não deve ser centrada na forma ou substância do discurso, mas sim na ação realizada por ele. Bazerman (2006, p. 23) identifica-se com a opinião desses autores ao afirmar que:

gêneros não são apenas formas, mas sim formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são **lugares familiares** para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (*grifo nosso*).

Destaco a noção de familiaridade referida pelo autor nessa definição, por assumir uma importância particular no trabalho com gêneros no ambiente acadêmico, como discuto na

²⁸ A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigencies.

próxima seção, visto que os gêneros que circulam nessa esfera são, em sua maioria, desconhecidos e, portanto, não familiares para os alunos.

Swales (1990) entende os gêneros como eventos comunicativos com propósitos partilhados por uma comunidade discursiva:

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Esta lógica formata a estrutura esquemática do discurso e influencia e limita as escolhas do conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo (...) (SWALES, 1990, p. 58)²⁹.

Subjaz a esse conceito de gêneros a inter-relação de diversos aspectos, dos quais a escrita acadêmica é produto: o público, o propósito, a organização, o estilo e a apresentação. Como o propósito e o público estão interligados, antes de escrever, leva-se em consideração o público destinatário, suas expectativas e conhecimento prévio, pois esses fatores influenciam na concepção do texto. A informação, por sua vez, é apresentada para o leitor de forma estruturada, com padrões previsíveis de organização, obedecendo ao estilo apropriado à mensagem comunicada e ao público destinado. Além disso, deve-se ter um cuidado com o formato global do texto e com a clara conexão entre as idéias para se obter sucesso na comunicação (SWALES & FEAK, 1997).

Respondendo aos debates suscitados na comunidade acadêmica, Swales, em trabalhos subsequentes, reformula o conceito inicial de comunidade discursiva admitindo que apesar dos membros de uma comunidade discursiva compartilharem um certo conhecimento acerca dos gêneros, podem discordar quanto ao seu propósito comunicativo. Este conceito também

²⁹ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetoric action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience.

foi revisto. Reavaliando o problema, Askehave & Swales (2001) entendem que o propósito comunicativo dificilmente pode servir para a conceituação de um gênero, por ser menos visível que a forma. Ademais, os autores demonstram por meio da análise de alguns gêneros, tais como lista de compras e brochuras de firmas, que os propósitos comunicativos dos gêneros são dinâmicos, podendo variar dependendo da situação de uso. Dessa forma, esses autores concluem que apesar do propósito comunicativo não ser mais usado como parâmetro único e imediato para a classificação dos gêneros, continua mantendo um lugar de destaque, contanto que se leve em consideração a comunidade discursiva onde os textos circulam, suas expectativas e seus valores. Partindo das premissas do pensamento de Swales, Ramos (2004) reconhece que o propósito comunicativo e a comunidade discursiva podem não só contribuir para a identificação do gênero como também influenciar em sua própria estrutura e escolhas léxico-gramaticais. A autora conclui que o gênero é:

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural (RAMOS, 2004, p. 115).

Relacionando a noção de comunidade discursiva com o ambiente acadêmico, Coe (1994, p.165) afirma que para o sujeito “participar efetivamente de uma comunidade discursiva, é necessário adaptar-se às expectativas dos leitores (ou, pelo menos, levar essas expectativas em consideração)”³⁰. Nesse intuito, busca-se inserir os alunos em sua comunidade acadêmica por meio de uma ação pedagógica que os instrumentalize para dialogar com os membros dessa comunidade. Esse aspecto da aplicação dos gêneros textuais em contextos acadêmicos será abordado a seguir.

³⁰ To participate effectively in a discourse community one usually must adapt to (or around) readers' generic expectations.

1.3.2 Gêneros textuais acadêmicos e Ensino de LE

O estudo da escrita acadêmica em língua inglesa inscreve-se no trabalho desenvolvido sob a expressão Inglês para Fins Acadêmicos³¹, um ramo dos estudos de Inglês para Fins Específicos, segundo Hutchinson & Waters (1990).

Hamp-Lyons (2001, p. 126) conceitua Inglês para Fins Específicos como:

um conjunto significativo de pesquisas que envolvem a investigação sobre as abordagens de ensino e avaliação, métodos de análise das necessidades acadêmicas dos alunos no que se refere à linguagem, análise das estruturas lingüísticas e discursivas de textos acadêmicos e análise das práticas textuais do meio acadêmico³².

De acordo com Williams & Colomb (1993), o aluno universitário pode possuir um conhecimento acadêmico sem, todavia, possuir uma escrita acadêmica. Uma vez que os gêneros são aspectos relevantes presentes no seu dia-a-dia, um trabalho com gêneros textuais poderia ajudar a responder ao problema concreto dos alunos, a dificuldade com a escrita acadêmica, motivando-os e fomentando a sua autonomia.

Segundo Bazerman (2006), quando se entra em contato com novos domínios comunicativos, parte-se das bases já conhecidas para construir uma percepção sobre esses domínios. Esse autor, transferindo essa realidade para a ação do professor, comenta que constantemente os professores acolhem os alunos nas paisagens discursivas que lhes são caras. No entanto, de acordo com Bazerman (2006, p.24), “os lugares que são familiares e importantes para nós (professores) podem não parecer inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos, os quais tentamos inserir nos *nossos mundos*”. Os alunos, que partem de seus próprios mapas de lugares e desejos comunicativos familiares, precisam dos sinais emitidos por pessoas já familiarizadas com o novo cenário acadêmico para guiá-los, pois os novos modelos

³¹ EAP: English for Academic Purposes

³² A significant body of research into effective teaching and assessment approaches, methods of analysis of the academic language needs of students, analysis of the linguistic and discursal structures of academic texts, and analysis of the textual practices of academics.

não serão úteis se os alunos não souberem lê-los e os mesmos só serão usados por eles se apontarem para os destinos que os atraem (BAZERMAN, 2006).

Portanto, um aspecto importante a ser considerado nas práticas de leitura e escrita em sala de aula é a negociação na escolha do gênero a ser produzido, pois o sucesso de um gênero em uma determinada sala de aula, segundo Bazerman (2006), vai depender da negociação entre as instituições, o professor e o aluno. Os professores podem envolver o aluno na escolha dos gêneros e na determinação dos objetivos a serem alcançados para gerar em sala de aula ações significativas de comunicação, considerando o conhecimento e a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram relevantes ou as quais desejam conhecer e nas quais desejam se envolver, ou ainda gerar interesse nos alunos para o terreno discursivo que querem convidá-los a explorar. Nessa passagem o autor ilustra a importância de conhecer as necessidades e os objetivos dos alunos para que desenvolvam práticas efetivas de escrita:

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, **nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais querem trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que vão querer solucionar** (*grifo nosso*). (BAZERMAN, 2006, p. 33).

As palavras do autor evidenciam a necessidade de se estar aberto à negociação para que o aprendente possa participar das escolhas de gêneros que sejam relevantes para sua aprendizagem e se sintam, assim, mais motivados a produzir textos.

Segundo o mesmo autor, “a escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos um pouco mais além dos limites de seu habitat lingüístico atual” (BAZERMAN, 2006, p. 31). Como consequência,

uma vez que os alunos aprendem o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva” (BAZERMAN, 2006, p. 33).

O trecho acima evidencia que os alunos, quando se sentem seguros e motivados na produção escrita de determinados gêneros, poderão exercitar sua capacidade de fazer

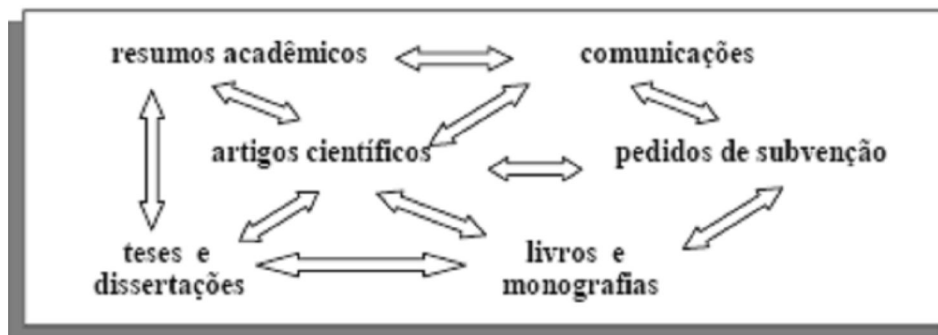
transferências e aprender a lidar com novas situações de escrita, isto é, o conhecimento adquirido e sedimentado serve de base para que eles trabalhem de forma autônoma em novas produções escritas.

O autor acrescenta ainda que os professores freqüentemente mantêm suas opiniões a respeito dos tipos de escrita que podem resultar num crescimento maior. Em contrapartida, os alunos podem se sentir atraídos ou podem repelir esses domínios discursivos oferecidos na universidade e no mundo profissional quando não são orientados para a produção textual e quando não percebem nela um propósito claro. Essa constatação de que o aluno precisa ser orientado e familiarizado para que se sinta seguro na produção de texto está implícita na definição de gênero de Bazerman (2006) e está em consonância com o papel assumido pelo professor motivador, explicitado na seção 1.2.3.2. Quando a motivação não é trabalhada e mantida, poucos resultados são alcançados em uma sala de aula. Por outro lado, partindo de propostas que lhes interessam e cientes de como produzir um texto em determinado gênero, alunos motivados poderão surpreender aos professores com seu desempenho e autonomia.

Na figura que segue, Swales (1990) apresenta alguns gêneros que fazem parte da esfera tipicamente acadêmica ou científica:

FIGURA 4

O Artigo Científico e outros gêneros representativos de processos de pesquisa



Fonte: (SWALES, 1990 apud MACEDO, 2003, p. 36)

Nessa figura, o autor evidencia a rede de relações existentes entre os diversos gêneros *públicos* representativos de processos de pesquisa e a centralidade do gênero artigo científico devido à relação dinâmica que apresenta com os outros gêneros. Esses são exemplos de gêneros usados como forma de diálogo entre os membros da comunidade científica. Não raramente, os gêneros dentro desse sistema emprestam uns dos outros suas características, alimentando-se mutuamente.

Autores como Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2007) constataram que alunos de graduação, mestrado e até doutorado apresentam muitas dificuldades para produzir textos acadêmicos. As autoras apontam como uma das possíveis causas para essa dificuldade a falta de ensino sistemático desses gêneros, pois a complexidade característica desses textos exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso de normas gramaticais.

Swales (1990), por sua vez, dá uma contribuição importante para o estudo de gêneros textuais nos campos teórico, analítico e pedagógico ao observar, a partir da análise de introduções de mais de 150 artigos de pesquisa em três diferentes áreas, uma série de regularidades e movimentos específicos que se repetiam nesse corpus. Diante dos resultados dessa pesquisa, o autor deu origem a um modelo chamado *Create a Research Space* (CARS), no qual se define os movimentos (*moves*) presentes dentro de um gênero que representam a função desempenhada por eles dentro do texto. Os diversos passos (*steps*) dentro de cada um desses movimentos podem ser obrigatórios ou opcionais conforme a estrutura típica do gênero. O modelo de análise de gêneros textuais desenvolvido pelo autor tem sido amplamente aplicado em estudos acadêmicos ao redor do mundo para melhor compreender a organização textual de diferentes gêneros e facilitar o ensino e a produção dos mesmos.

Swales (1991 apud MACEDO, 2003, p. 37) acrescenta que:

o aluno precisa desenvolver mais do que uma consciência dos efeitos e das estruturas retóricas que tendem a repetir-se em textos de um mesmo gênero, caracterizando-o. Além dessas habilidades, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de analisar textos acadêmicos criticamente, percebendo a forma como o autor lida com as estruturas textuais de modo que o texto seja aceito pela comunidade acadêmica como representativo de um determinado gênero. Ao ter consciência desses caminhos, o aluno terá mais chances de compreender os textos que lê e de produzir seus próprios.

O aluno que conquista tal patamar desenvolve o que Swales denominou de *consciência retórica*. Como toda comunidade discursiva apresenta objetivos comuns e se comunica através de mecanismos específicos entre seus membros, ao desenvolver a consciência retórica, o aluno passa a participar ativamente da comunidade a qual pertence, não somente transmitindo informações, mas também participando de discussões sobre as mesmas, por meio da apropriação de gêneros específicos (ver figura 4) que viabilizam a troca de informações nessa comunidade discursiva.

1.3.3 Propostas pedagógicas para leitura e produção de gêneros textuais

Para possibilitar a instrumentalização dos aprendentes para a leitura e escrita acadêmica, é necessário que eles apreendam o propósito, a estrutura social e as características lingüísticas de diferentes textos acadêmicos, desenvolvendo o entendimento crítico dos gêneros e de seus processos de produção.

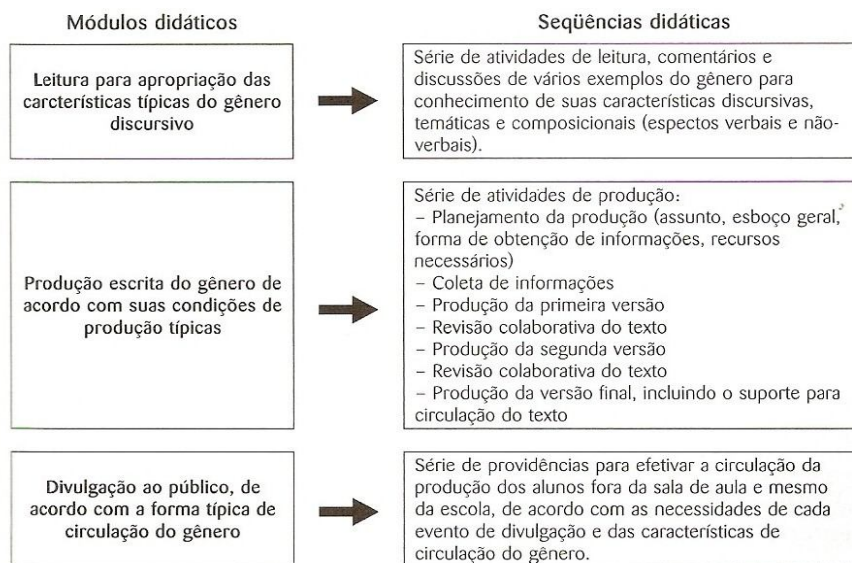
Nesse intuito, Ramos (2004) sugere uma proposta pedagógica para a aplicação de gêneros textuais em cursos de Inglês para Fins Específicos que inclui três fases: apresentação, detalhamento e aplicação, visando à apropriação dos gêneros por meio de uma progressão de conteúdos de forma espiralada, partindo dos aspectos gerais para os específicos. A fase de apresentação tem o objetivo de criar as condições para conscientizar e familiarizar o aluno a respeito do gênero, observando-o sob uma perspectiva ampla. O professor pode conduzir esse processo, checando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, a partir de uma sondagem inicial, e disponibilizando informações importantes que ainda não possuem. A fase

de detalhamento aborda aspectos específicos, porém continuando a considerar sua perspectiva mais ampla. Um dos objetivos dessa fase é explorar a organização retórica dos textos e as características léxico-gramaticais do gênero estudado. A fase de aplicação integra o trabalho realizado nas fases anteriores e objetiva a consolidação da aprendizagem e apropriação do gênero pelo aluno.

Vale ainda ressaltar dois pontos significativos na proposta de Ramos (2004). O primeiro é que o aluno precisa ser exposto a vários exemplos do gênero estudado em diferentes contextos para que perceba suas variações e para que melhor se aproprie dele. O segundo é que o aluno possa fazer a transferência do gênero para a vida real, quando exposto a situações em que o gênero é usado na prática, buscando torná-lo um usuário mais competente. Concordo com as idéias propostas, pois, em geral, os alunos são expostos a um só exemplo, às vezes parcial, do gênero a ser estudado, dificultando a apropriação e a percepção das variações e nuances que lhe são próprias. Tomando como referência o segundo aspecto, também acredito em um estudo dos gêneros vinculado à vida real dos alunos, visando instrumentalizá-los para que, em contato com novos gêneros, eles possam transferir o conhecimento adquirido e produzir, por conta própria, suas interpretações do texto lido. Além disso, um processo de leitura e apropriação de gêneros nesses moldes facilitaria a própria produção textual do aluno a partir desses gêneros.

Voltando-se mais especificamente para a produção escrita de gêneros, Lopes-Rossi (2006) propõe um trabalho também realizado em três fases, descritas na figura abaixo:

Figura 5

Módulos e seqüências didáticas³³ para a produção textual baseada em gêneros

Fonte: (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Observa-se na figura que o módulo de produção escrita sempre deve ser precedido pelo módulo de leitura de modelos autênticos do gênero para que o aluno se aproprie dos aspectos discursivos e da organização do texto a ser produzido. Referindo-se à preparação para a produção textual, Coe (1994) acrescenta que o primeiro passo para o ensino de um gênero é localizá-lo em uma situação retórica, através de questionamentos como: “Que objetivo eu (nós) estou tentando alcançar? (Propósito), Para quem? (Público) e Sobre quais circunstâncias e em qual gênero? (Ocasão) (...)”. Dessa forma, ao produzir um texto em um gênero, o aluno levará em consideração as expectativas do leitor e os objetivos que pretende alcançar na comunidade discursiva à qual pertence, aprendendo a dialogar com ela.

³³ O termo seqüência didática é utilizado nesta pesquisa em sua acepção mais ampla e está relacionado as fases do trabalho realizado colaborativamente entre professor e alunos para viabilizar a apropriação e produção dos gêneros textuais. No entanto, não me refiro aqui às seqüências didáticas, termo cristalizado pelo Grupo de Genebra na literatura da área.

A segunda fase, referente à produção textual, envolve revisão, correção participativa dos textos feita pelo professor e pelos colegas e re-escrita do texto. Diante da possibilidade de expor os textos produzidos, os alunos mostram-se mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido (LOPES-ROSSI, 2006).

A fase final de divulgação³⁴ da produção textual ao público, de acordo com o veículo adequado a cada gênero, tem o objetivo de motivar os alunos, dando um propósito comunicativo para a produção textual. A autora refere-se à fase de divulgação como

uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo (LOPES-ROSSI, 2006, p.80).

O trabalho com gêneros nesta pesquisa, portanto, é norteado pela proposta pedagógica apresentada por Lopes-Rossi (2006) no que diz respeito à produção escrita e divulgação dos textos dos alunos, e orientado pela proposta pedagógica de Ramos (2004) na fase prévia de leitura e apropriação dos gêneros.

Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais voltados para professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, fundamentado nessas propostas, poderá contribuir para a apropriação de gêneros textuais e, conseqüentemente, para apropriação de seus modos de didatização, ajudando a prepará-los para lidar com gêneros textuais de forma efetiva com seus alunos. Uma condição necessária para o possível sucesso desse trabalho é o papel do professor como mediador, orientador e parceiro dos alunos nas produções. Produções escritas relevantes orientadas nesses moldes permitem que os alunos progridam com segurança e satisfação, tal qual afirma Bazerman (2006, p.34):

uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia a sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes.

³⁴ Divulgação é o termo usado pela autora para referir-se ao processo de tornar pública a produção dos alunos.

1.4 Integrando os três construtos: autonomia, motivação e gêneros textuais

Motivação e autonomia são aspectos interligados e interdependentes, já que tanto a motivação quanto a autonomia dizem respeito ao envolvimento ativo do aluno em sua própria aprendizagem (BENSON, 2006) e o desenvolvimento de uma pode estimular ou facilitar o desenvolvimento da outra (USHIODA, 1996; DÖRNYEI & OTTÓ, 1998; DECI & RYAN, 2000, BENSON, 2006). Além disso, nesse processo de desenvolvimento da motivação e da autonomia, o trabalho com gêneros textuais pode assumir um papel catalisador.

Nesse sentido, identifico-me com a definição explicitada por Dörnyei e Ottó (1998) na qual a autonomia e a motivação para aprender andam de mãos dadas. Os autores apóiam a idéia de Dickinson (1995), a qual sustenta que uma condição para a motivação é que os aprendentes assumam a responsabilidade pela própria aprendizagem e percebam que tanto o sucesso quanto o fracasso de sua aprendizagem devem ser atribuídos ao seu próprio esforço e estratégias ao invés de fatores fora de seu controle.

A motivação, portanto, assume grande importância no processo de autonomização e vice-versa. Ademais, os aprendentes estão muito mais motivados para aprender quando estudam aquilo que acreditam ser relevante para si. Pode-se inclusive afirmar que um aluno motivado é mais suscetível de se tornar autônomo. Dickinson (1995) e Ushioda (1996) estão entre os primeiros autores a explorar tal relação, desenvolvendo a constatação de que a motivação é uma condição para a tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem (BENSON, 2006). Para Ushioda (1996), a aprendizagem que promove processos motivacionais intrínsecos é sinônimo de uma aprendizagem repleta de sentido e relevância pessoal, fatores esses determinantes não só para a motivação, mas também para a autonomização do aprendente.

Da mesma forma, os estudos de Deci & Ryan (2000 apud BENSON, 2006) demonstram a importância da motivação intrínseca e do sentido de autonomia pessoal para o desenvolvimento da motivação. Além disso, “os comportamentos intrinsecamente motivados são o protótipo da autonomia” (BLACK & DECI, 2000 apud RAYA, 2007, p. 38).

Segundo Dantas & Magno e Silva (*no prelo*), o professor que estuda esses dois conceitos e se aprofunda no entendimento dessas questões muda inevitavelmente o seu comportamento em sala de aula. Em vez de trazer planos prontos de curso, de unidade e de aula, ele traz “possibilidades” condizentes com o programa da disciplina que serão discutidas com os alunos por meio da “negociação”. Essas possibilidades de aula irão acomodar os interesses e as necessidades de seus alunos que passam então a exercer seu direito de escolha. Para que isso ocorra, é preciso que ele ouça e interprete seus alunos, procurando estabelecer as conexões entre os conteúdos do curso e as vidas de seus alunos. Dessa forma, a aprendizagem pode ser potencializada.

Benson (2001, p. 69) afirma que “ao tomar o controle de sua aprendizagem, os aprendentes desenvolvem padrões de motivação que os levam a uma aprendizagem mais eficaz”³⁵. Curiosidade, tentativas e erros, liberdade de aprender algo que desperte interesse e desenvolvimento do próprio potencial são processos intrínsecos que motivam o aprendente autônomo (USHIODA, 1996). Os argumentos acima reiteram a interdependência e a importância desses dois construtos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

O trabalho com gêneros inscreve-se nesse contexto de promoção da motivação e autonomia dos alunos. Segundo Lopes-Rossi (2006, p. 80),

um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos é o fato de **proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual** como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros

³⁵ By taking control over learning, learners develop motivational patterns that lead to more effective learning.

discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos (*grifo nosso*).

A autora relata que os professores que implementam projetos baseados em gêneros surpreendem-se com os resultados obtidos, devido ao alto grau de participação, motivação e conseqüente autonomia dos alunos.

Bazerman (2006, p. 24) argumenta que “não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros que nossos alunos vão produzir, nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos”. Pelo contrário, para que o trabalho com gêneros estimule a motivação e autonomia é necessário ter cautela na oferta das possibilidades de gêneros a serem lidos ou produzidos pelos alunos, para que partam da sua realidade e respondam às suas necessidades. E por que não permitir a negociação dos gêneros a serem produzidos com os próprios alunos, principais interessados no processo de produção?

No filme “Escritores da liberdade”³⁶, percebe-se as características do professor motivador na personagem da professora Erin Gruwell, interpretada por Hilary Swank. Diante do cenário de desmotivação de sua turma, a professora de inglês de uma escola pública americana procurou conhecer seus alunos, suas dificuldades e necessidades para então sugerir um tipo de leitura que tivesse conexão com a realidade de seus alunos e fosse significativo para eles. O livro sugerido foi “O diário de Anne Frank”, com o qual os alunos se identificaram, o que os motivou a lê-lo. Após a leitura, como produção escrita, a professora trabalhou com dois gêneros: o diário e a carta, adequados ao contexto e ao público em questão. Incentivou cada aluno a escrever um diário, assim como a escritora do livro que acabaram de ler, contando sua experiência pessoal, produção que se tornou significativa e motivadora para os alunos. Em outro trecho do filme, a professora sugere que eles escrevam uma carta, endereçada à escritora do livro, expressando sua opinião e contando suas

³⁶ The Freedom Writers

experiências pessoais. A produção da carta também motivou os alunos pelo seu propósito comunicativo, uma vez que eles realmente enviaram a carta que escreveram. A partir daí vê-se o quanto essa ação fomentou a autonomia dos alunos, que foram além do que a professora pediu, ao convidarem a escritora do livro para dar uma palestra na escola e, inclusive, trabalharem para pagar as despesas de sua viagem. Motivados a ler e escrever, os alunos desenvolveram também padrões de autonomia, passando a consultar outros livros na biblioteca da escola e trabalhando pela publicação de seus diários, o que mais tarde consubstanciou-se em um livro chamado “O Diário dos Escritores da Liberdade”, dando um propósito para a produção escrita. Como consequência do trabalho dedicado da professora, que acreditou no potencial de seus alunos, os mesmos sentiram-se respeitados e amados, correspondendo com dedicação e estudo.

Portanto, atividades de leitura e escrita em gêneros que estimulam a reflexão, que estabelecem conexões com a vida real dos aprendentes e que têm um propósito comunicativo claro para eles, podem desenvolver a motivação e autonomia dos mesmos para essas habilidades.

Não há, dessa forma, como o professor se esquivar de seu papel de motivador e fomentador de autonomia. Quando o professor deixar de ocupar o centro no processo de aprendizagem, e as necessidades dos alunos forem levadas em consideração, provavelmente tanto a questão da motivação quanto a da autonomia serão facilitadas e o trabalho na sala de aula passará a ser mais motivador para ambos: os alunos poderão se interessar mais pela aprendizagem e o trabalho do professor, ao contrário do que habitualmente se imagina, será tanto reduzido quanto mais interessante.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa e as razões que motivaram a escolha da pesquisa-ação. Inicialmente, detalho o contexto da pesquisa e, em seguida, explico as atividades desenvolvidas durante o projeto e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como os procedimentos utilizados para a sua organização. Ao final deste capítulo, descrevo os procedimentos que foram utilizados para a análise.

2.1 Pesquisa-ação

Este trabalho foi fundamentado na metodologia da pesquisa-ação, uma forma de investigação auto-reflexiva desenvolvida por professores atuantes e que tem como principal objetivo transformar o sistema (KEMMIS & MC TAGGART apud NUNAN, 1988).

Um trabalho baseado em uma pesquisa-ação envolve quatro fases, conforme Kemmis e McTaggart (apud BROWN & RODGERS, 2002, p.100):

- Fase I: Desenvolvimento de um plano de ação para melhorar o que já está acontecendo;
- Fase II: Atuar para implementar o plano;
- Fase III: Observar os efeitos da ação no contexto;
- Fase IV: Refletir sobre esses efeitos.³⁷

Wallace (1998) concorda que essas fases da pesquisa-ação podem se repetir em um processo cíclico até que se encontre uma solução que satisfaça o pesquisador.

³⁷ Phase I: Develop a plan of action to improve what is already happening
Phase II: Act to implement the plan
Phase III: Observe the effects of action in context
Phase IV: Reflect on these effects.

A pesquisa-ação foi a modalidade de pesquisa utilizada em virtude de ela ser uma reflexão do próprio professor para buscar soluções para um problema, neste caso, a desmotivação e a falta de autonomia dos graduandos no processo de leitura e produção escrita de gêneros acadêmicos.

2.2 Contexto da pesquisa

A fim de melhor situar o leitor a respeito do desenvolvimento desta pesquisa, apresento algumas informações sobre o contexto da pesquisa que incluem seu local e duração, o perfil dos aprendentes, o programa do curso e as aulas ministradas.

2.2.1 Local e duração da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma de alunos do sexto semestre da graduação em Letras-habilitação em Inglês, da Universidade Federal do Pará, campus Belém, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2008, nas aulas da disciplina “Oficina de compreensão e produção escrita em Inglês”.

A partir de minha observação, tanto do ponto de vista de aluna quanto de professora da área de Letras, da dificuldade e conseqüente desmotivação e falta de autonomia dos alunos na leitura e, sobretudo, na produção escrita de gêneros acadêmicos, optei por realizar esta pesquisa em uma disciplina que trata exclusivamente de aspectos teóricos e práticos da compreensão e produção escrita na língua estrangeira bem como de seu ensino. A escolha da turma alvo desta pesquisa se deu por essa ser a única turma à qual esta disciplina seria ministrada durante o primeiro semestre de 2008.

A opção por esse contexto também se deu justamente pelo fato de se tratarem de professores em processo de formação que lidarão com práticas de leitura e escrita em suas futuras salas de aula.

2.2.2 Sujeitos envolvidos na pesquisa

A turma era composta por treze mulheres e oito homens, somando um total de 21 alunos. Dentre eles, dezoito são alunos regulares e três são alunos fora de bloco, provenientes de outras turmas. Todos os alunos concordaram em participar da pesquisa, porém, devido à desistência, por motivos pessoais, de uma das alunas fora de bloco³⁸ citadas acima, somente vinte alunos completaram todas as atividades desenvolvidas.

Devido à publicação das produções textuais, dos nomes e da imagem dos alunos no produto final da disciplina, não houve a necessidade de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, decisão tomada em comum acordo com os próprios alunos (ver anexo A).

Como se trata de uma pesquisa-ação, a própria pesquisadora foi a professora da turma. Além disso, é importante ressaltar que essa foi a primeira disciplina ministrada pela professora para esses alunos.

2.2.3 Programa do curso e aulas ministradas

A disciplina “Oficina de compreensão e produção escrita em inglês” tem a carga horária de 60 horas e foi ministrada às segundas e quartas-feiras, no terceiro horário da manhã, de 11:10 às 12:50. Vale ressaltar que esse horário não é muito apreciado pelos alunos

³⁸ Devido à desistência de uma das alunas no início da disciplina, doravante me refiro a vinte alunos participantes.

por terem os horários da manhã todos preenchidos com aulas a partir das 7:30, com intervalo de apenas 10 minutos entre as aulas para o deslocamento de um bloco para outro dentro da universidade.

A maioria das aulas foi ministrada em sala de aula e uma delas, no laboratório de informática.

O projeto desenvolvido na disciplina, bem como os gêneros acadêmicos propostos para a leitura e produção textual estão em consonância com o programa sugerido na ementa da disciplina (ver anexo B)³⁹, visto que no trabalho com gêneros o ensino e a prática dessas duas habilidades se dá de forma integrada e contextualizada. A partir dessa reflexão, retomo as perguntas de pesquisa: É possível fomentar a motivação e a autonomia trabalhando com gêneros acadêmicos?; Os alunos da graduação em língua inglesa apropriaram-se dos gêneros acadêmicos propostos de forma motivadora e fomentadora da autonomia?

Na tentativa de responder a essas perguntas, desenvolvi um projeto baseado na elaboração de uma revista pelos próprios graduandos que estabeleceria um propósito para o estudo da teoria e prática acerca do ensino das habilidades de leitura e escrita estudadas ao longo do semestre e para a escrita do gênero acadêmico a ser produzido durante a disciplina.

Na primeira semana de aulas, alguns aspectos práticos para o desenvolvimento desse projeto foram negociados com os sujeitos desta pesquisa, tais como a decisão de se produzir uma revista e a escolha do gênero textual a ser produzido. Diante das escolhas feitas, o programa previamente pensado para a disciplina sofreu algumas adequações para abrigar as necessidades dos alunos.

³⁹ Todos os tópicos sugeridos na ementa foram contemplados durante a disciplina, entretanto neste trabalho nos detemos à descrição das atividades referentes ao experimento.

2.3 Atividades desenvolvidas

A seguir apresentam-se as atividades desenvolvidas durante o projeto para a elaboração da revista:

Quadro 1

Atividades desenvolvidas durante o projeto⁴⁰

1. Elaboração da primeira versão do Plano de Aula ⁴¹ sobre leitura ou escrita em LE
2. Leitura e apropriação do gênero acadêmico PA
3. Elaboração da segunda versão do PA integrando leitura e escrita
4. Micro-aulas/ Avaliação das propostas de atividades
5. Apropriação do gênero Projeto de Ensino ⁴²
6. Produção de PE para uma escola de Ensino Fundamental
7. Busca de patrocínio e do número do ISSN da revista
8. Festa de lançamento da revista

O detalhamento de cada uma das atividades expostas nesse quadro será feito mais adiante.

2.4 Instrumentos de análise

No intuito de possibilitar a triangulação dos dados, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o caderno de notas do professor; a produção textual dos alunos; e a entrevista ao final da intervenção.

⁴⁰ Intercaladas a essas atividades, foram produzidos os textos em outros gêneros presentes na revista, tais como: o perfil dos alunos, entrevista com professores e crítica de um filme.

⁴¹ Doravante farei referência ao gênero Plano de Aula como PA.

⁴² Doravante farei referência ao gênero Projeto de Ensino como PE.

2.4.1 Caderno de notas do professor

Os registros desse caderno de notas (anexo C) foram feitos por mim durante e após as aulas. O caderno de notas objetivou documentar aspectos relevantes durante o andamento da prática, sobretudo no que se refere às reflexões da professora com relação às atitudes dos aprendentes e os pontos positivos e negativos da aplicação. Os principais aspectos do caderno de notas levados em consideração durante a análise foram referentes ao comportamento dos alunos durante as negociações, o processo de apropriação dos gêneros PA e PE, a micro-aula, as produções textuais e revisões colaborativas dos textos.

2.4.2 Produções textuais dos alunos

As produções textuais realizadas foram o PA e o PE, ambas escritas em inglês.

A elaboração do PA foi individual e se deu em dois momentos para possibilitar a comparação entre a primeira e a segunda versão das produções dos alunos: a primeira versão foi realizada nas primeiras aulas antes do processo de apropriação do gênero ao passo que a segunda foi realizada após esse processo. Cada aluno aplicou seu segundo PA por meio de uma micro-aula. Após cada micro-aula, o PA foi avaliado pelos colegas e pela professora e re-escrito visando à publicação da versão final na revista.

O PE foi escrito em grupos de aproximadamente cinco alunos. O PE foi elaborado para um ano letivo e foi dividido em quatro bimestres, um para cada grupo. A redação do PE foi feita durante nove aulas e passou por várias fases de revisão colaborativa dos textos até chegar a sua versão final. Devido à extensão do projeto, os alunos optaram por publicá-lo em um CD anexo à revista.

As produções textuais dos alunos foram colhidas em diversos momentos da intervenção, considerando não só a versão final dos textos, mas também as versões revisadas pelos colegas e pelo professor para que se pudesse observar o progresso dos alunos no processo da escrita. Como instrumentos de análise, no entanto, utilizei a primeira e a última versões dos PA, além das anotações do caderno de notas, referentes a todo o processo de revisão e reescrita dos PA e ao trabalho de elaboração do PE.

2.4.3 Entrevista

As entrevistas foram feitas após a conclusão do experimento no início do segundo semestre de 2008. Essas entrevistas foram semi-estruturadas (NUNAN, 2001), já que havia um roteiro pré-estabelecido comum para todos (ver anexo G), mas passível de esclarecimentos necessários e mudanças com relação à ordem das perguntas. Elas tiveram a duração de aproximadamente 5 a 10 minutos e foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, seguindo um modelo adaptado do modelo de transcrição de Kleiman & Signorini (2000) (ver anexo H):

Os vinte alunos participantes da pesquisa foram entrevistados individualmente e todas as entrevistas foram transcritas (ver anexo I) com o objetivo de se coletar mais dados a respeito do processo de produção textual, da motivação e da autonomização dos aprendentes.

2.5 Procedimentos de coleta e de organização dos dados

Para fins de análise, esta pesquisa foi dividida em dois momentos: intervenção e pós-intervenção.

Na intervenção, que teve início em março e foi concluída em junho, final do primeiro semestre letivo de 2008, foram realizadas as negociações dos aspectos práticos do projeto e as atividades de produção escrita para a revista da turma como apresento no capítulo subsequente. Concomitantemente à aplicação desses passos e à coleta das produções textuais dos alunos referentes aos gêneros PA e PE, fiz diversas anotações no caderno de notas.

No período pós-intervenção, no segundo semestre de 2008, os alunos buscaram o patrocínio para a impressão da revista e tiveram a iniciativa de obter seu número de ISSN.

Em seguida, foi realizada a festa de lançamento da revista e a entrevista com os participantes da pesquisa. O período de pós-intervenção estendeu-se até setembro de 2008 devido ao tempo estabelecido pela gráfica para a impressão das revistas.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Busquei apreender os sinais de motivação e traços de comportamento autônomo dos alunos por meio da análise dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa, utilizando para isso minhas anotações do caderno de notas e a comparação entre a primeira e segunda versões do PA, além da entrevista realizada após a intervenção. Como sinais de motivação refiro-me às iniciativas tomadas pelos alunos, às inúmeras revisões e re-escrituras dos textos, dentre outros. Como traços da autonomia dos alunos refiro-me à tomada de responsabilidade a partir das negociações feitas, a capacidade de fazer transferências, ao trabalho colaborativo e ao andaime coletivo, dentre outros. Alguns desses sinais de motivação são também traços de autonomia e vice-versa. Essa interrelação é mais um reflexo da interdependência dos processos de motivação e autonomia.

O primeiro passo foi verificar os sinais de motivação e autonomia dos alunos durante as fases de negociação, apropriação, produção, micro-aulas, revisão colaborativa e reescrita

dos textos a partir do gênero PA. Além disso, comparei, à luz dos conceitos chave da motivação e da autonomia, a primeira e a segunda versões dos PA produzidas pelos alunos. Vale ressaltar que para a análise comparativa dos PA foram utilizados o primeiro PA escrito pelos alunos na primeira semana de intervenção e a segunda versão escrita, aplicada por meio da micro-aula e publicada na revista. Antes de chegar à versão final, a segunda versão do PA passou pelo processo de re-escrita após as considerações feitas pelos colegas e pelo professor durante as micro-aulas.

O segundo passo foi analisar os traços do comportamento autônomo e os sinais de motivação dos alunos durante as fases de leitura e apropriação do gênero PE, de sua produção, revisão e reescritas. Dada a exigüidade de tempo disponível para este trabalho, não foi realizada a análise comparativa das diversas versões escritas, revisadas e reescritas do PE pelos grupos. Na análise, levou-se em consideração as anotações do caderno de notas referentes ao comportamento dos alunos durante o processo de elaboração do PE.

O terceiro passo foi analisar os sinais de motivação e autonomia durante a busca por patrocínios para a impressão das revistas, da busca do número do ISSN, da preparação para a festa de lançamento e das entrevistas realizadas com os alunos.

No próximo capítulo apresento e discuto os dados coletados.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, descrevo as atividades realizadas e discuto os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados durante esta pesquisa remetendo-me, quando for pertinente, ao referencial teórico descrito no capítulo 1.

Para facilitar a descrição das atividades realizadas, este capítulo divide-se em dois subcapítulos: no primeiro, refiro-me aos dados coletados em sala de aula durante o período da intervenção; no segundo, exponho a análise dos dados coletados após o período de intervenção.

3.1 Intervenção

Este subcapítulo será dividido em três seções: a primeira é a negociação de aspectos importantes do conteúdo da disciplina, que envolveu a escolha dos gêneros acadêmicos a serem produzidos e o veículo no qual os textos seriam publicados; a segunda é a produção escrita da primeira versão do PA, o processo de apropriação dos gêneros e a produção da segunda versão do PA. A escrita da segunda versão está dividida em duas etapas: a produção e revisão colaborativa dos textos e a micro-aula conduzida pelos alunos referente ao PA preparado, passando pela negociação dos critérios de avaliação e em seguida pela reflexão a partir dos resultados alcançados. Finalmente, a terceira seção é a elaboração do PE, que envolveu a negociação de diversos aspectos, como o contexto, a apropriação do gênero e o próprio processo de produção do projeto.

3.1.1 Negociação do conteúdo da disciplina

O ponto de partida dessa intervenção foi a negociação dos aspectos práticos do projeto a ser desenvolvido durante o semestre, pois a possibilidade de fazer escolhas que respondam às próprias necessidades estimulam a motivação e a autonomia dos alunos, conforme me refiro no capítulo 1.

O primeiro passo, portanto, foi a escolha do gênero acadêmico que os alunos gostariam de trabalhar. Para que estivessem em sintonia com os interesses dos alunos e com os objetivos do curso (BAZERMAN, 2006), as opções dadas foram baseadas em informações colhidas⁴³ com os próprios graduandos do curso de Letras com habilitação em inglês e na ementa da disciplina (ver anexo B), a qual propunha reflexões teóricas e elaboração de atividades de leitura e escrita. Sugerí os gêneros PA e PE, para que escolhessem um deles. Durante a negociação do gênero, porém, fui surpreendida pela opção da turma inteira de trabalhar com ambos os gêneros, conforme o comentário da professora no caderno de notas:

Os alunos ficaram um pouco divididos no início entre os gêneros PA e PE e concluíram que gostariam de trabalhar com os dois, devido à importância de ambos para a formação do profissional de Letras (anexo C, 10/03/08).

A partir dessa escolha, reorganizei o programa da disciplina para que pudesse abrigar as necessidades dos alunos e trabalhar com os dois gêneros, e não mais com um deles, como havia sido previamente pensado. Essa atitude está em consonância com o papel do professor autonomizador, que abre mão do seu poder em sala de aula (HOLEC, 1981) e confia na capacidade dos alunos de assumir responsabilidades (AOKI, 2002). Abrir mão do poder, porém, significou não só ouvir as propostas, mas também aceitá-las e inseri-las no programa da disciplina.

⁴³ O detalhamento desses dados foi exposto no artigo “Circulação de gêneros textuais acadêmicos escritos em práticas de ensino e aprendizagem do curso de Letras com habilitação em Inglês”, de minha autoria, recentemente aceito para publicação na Revista Moara.

Além disso, um pressuposto para que o aluno se sinta motivado para produzir um gênero textual de forma mais atenta, de acordo com Lopes-Rossi (2006), é que a versão final dos textos produzidos seja divulgada ao público, no veículo de divulgação adequado a cada gênero, o que fornece um propósito comunicativo para a sua produção textual. Para responder a esse requisito, propus a elaboração de um CD-ROM, uma revista ou um manual de ensino no qual circulariam os PA e o PE produzidos. Foi necessário, portanto, verificar qual dessas possibilidades era a mais interessante para os alunos. Essa negociação, porém, não foi fácil de ser conduzida, pois parte da turma preferiu a revista e outra parte preferiu o CD-ROM. Um dos alunos achou que a revista daria muito trabalho e comentou:

“Ela está dando a opção de nós escolhermos, não somos obrigados a aceitar tudo, é melhor termos cautela na nossa decisão e ver o que é melhor, porque os outros professores vão passar muitos trabalhos e não vão nos dar escolha e podemos não dar conta” (anexo C, 10/03/08).

Quando este aluno deu sua opinião, alguns colegas contra-argumentaram, dizendo:

“A professora está apenas sugerindo e pedindo pra gente escolher, a revista seria uma experiência legal e não devíamos nos preocupar com o trabalho em si, mas com a aprendizagem...” (anexo C, 10/03/08).

Os alunos discutiram o assunto, mas não chegaram a um consenso. Preferiram adiar a decisão para a aula seguinte para que os colegas que faltaram pudessem participar. Essa dificuldade de negociar reflete a dificuldade e a desorientação inicial sofrida pelos alunos no desenvolvimento do comportamento autônomo mencionada por Little (1991).

Na aula seguinte, voltaram a discutir o assunto e muitos se mostraram interessados pela revista, ao passo que outros se queixaram dos gastos de impressão que ela demandaria e preferiram produzir um CD. Devido aos menores custos, os CDs poderiam ser gravados em maior quantidade e distribuídos para um público leitor mais abrangente. Nesse momento, o mesmo aluno que havia questionado a revista na aula anterior, mudou de posição e começou a defender a idéia da revista, pois segundo ele as pessoas teriam um material impresso para visualizar as produções. Uma aluna conciliou dando outra sugestão: “Por que não fazemos os

dois: uma revista, porém em formato de CD?”. Após breve debate, os alunos aquiesceram e resolveram produzir a revista, deixando para mais tarde a decisão se esta seria impressa ou em CD, dependendo do orçamento da publicação em um ou outro suporte.

Conforme me refiro no caderno de notas (anexo C, 12/03/08), observei que os alunos demonstraram ter dificuldade de escolher e negociar. Talvez isso se deva ao fato de ainda não terem o hábito de participar das escolhas em sala de aula, ou porque carecem de bases sólidas para executar a tarefa pedida. Em qualquer das possibilidades, é necessário o trabalho do professor para apoiar o processo de negociação e ajudar os alunos a adquirirem o conhecimento que eles precisam. Como foi explicitado no capítulo teórico, as bases para alcançar a autonomia são a negociação e o treinamento (BROOKES & GRUNDY apud BENSON & VOLLER, 1997). Desse modo, também a capacidade de negociar e de assumir o controle em sala de aula não é instantânea e precisa ser exercitada com os alunos.

3.1.2 Produção escrita do Plano de Aula

A produção textual do PA foi subdividida em duas etapas: a produção da primeira versão e a produção da segunda versão.

A fim de checar o nível de conhecimento que os alunos tinham desse gênero, pedi que produzissem essa primeira versão antes que fossem expostos à leitura e apropriação desse gênero. Além disso, nessa atividade não foi proposta aos alunos nenhuma exposição do texto a um público leitor além da professora.

Apesar de ter solicitado que pesquisassem em casa textos para serem usados na preparação desse primeiro PA sobre leitura e/ou escrita, no dia programado para a produção, nenhum aluno trouxe o texto que havia sido pedido, o que me levou a concluir que a atividade

não interessou suficientemente os alunos. As atividades, então, foram preparadas com a utilização de textos de diferentes livros didáticos levados como subsídio pela professora.

A primeira versão dos PA demonstrou que os alunos já conheciam em parte a organização desse gênero. Nota-se nos textos, por exemplo, que os alunos estruturaram as atividades em três momentos: atividade preparatória (pré-atividade), atividade em si e pós-atividade, apesar de que a maioria não conseguiu organizar de maneira coerente os procedimentos nesses três momentos.

Além disso, observei um certo descaso dos alunos no planejamento dessa atividade como demonstro mais adiante. A maioria, ao usar os textos de livros didáticos, adaptou também a atividade sugerida pelo próprio livro, fazendo pequenas alterações. Verifiquei que grande parte da turma esforçou-se minimamente, trabalhou apenas para cumprir a tarefa pedida pela professora, elaborando atividades simples e tradicionais com foco em tópicos gramaticais, como exemplifico a seguir na seção 3.1.2.3. Como referi no capítulo teórico, esse fato reflete a realidade de desmotivação de muitas salas de aula de língua estrangeira, nas quais os alunos fazem estritamente o mínimo necessário exigido, sem ter estímulo para ir além das atividades ou dos assuntos ensinados pelo professor.

Seguindo a ementa da disciplina, após a produção da primeira versão do PA, partiu-se para a reflexão sobre as competências e habilidades de compreensão e produção escrita no ensino do inglês e para o estudo da abordagem de gêneros textuais como instrumento para o ensino da leitura e escrita.

Em seguida, apresento como foi conduzido o processo de apropriação do gênero PA e demonstro algumas mudanças substanciais entre a primeira e a segunda versão dos textos.

3.1.2.1 Apropriação do Gênero Plano de Aula

O processo de apropriação do gênero se deu por meio da leitura de alguns exemplos de PA de alunos e de professores de Inglês aprovados em concursos para professor substituto do curso de Letras da UFPA. A leitura foi seguida da discussão acerca dos elementos que compõem esse gênero por meio de uma progressão de conteúdos, partindo dos aspectos gerais para os específicos, assim como sugerido por Ramos (2004). Para conduzir esse momento, também me baseei no modelo CARS, proposto por Swales (1990), que distingue os movimentos retóricos presentes nos gêneros e os passos obrigatórios e opcionais em cada um desses movimentos. O modelo, entretanto, sofreu adaptações para fins desta pesquisa, limitando-se à identificação dos movimentos presentes e a classificação desses movimentos como obrigatórios ou opcionais.

Para suprir a dificuldade referente à seqüência dos procedimentos percebida na primeira versão do PA, propus uma atividade em grupos, na qual os alunos receberam tiras de papel contendo passos de uma mesma atividade integrando leitura e escrita. Eles deveriam pregar no quadro cada passo na seqüência adequada, distinguindo o que era pré, durante e pós-atividade. Em seguida, os grupos explicaram porque organizaram a seqüência da aula daquela maneira, confrontando suas idéias com aquelas propostas pelos colegas. Ao final, discutiram qual seria a proposta mais adequada.

Após a leitura de diversos PA, pedi que os alunos mencionassem quais os elementos que se repetiam em todos os exemplos lidos (elementos obrigatórios) e quais apareciam esporadicamente (elementos opcionais). À medida que eles iam mencionando esses elementos, anotava no quadro para que visualizassem como é a estrutura de um PA. A seguir, exponho os elementos característicos destacados pelos alunos:

- Elementos obrigatórios

- Movimento 1: Exposição temática

Exposição do tema a ser focalizado durante a aula.

- Movimento 2: Contextualização

Estabelecimento do contexto no qual a aula será dada, incluindo público alvo (faixa etária, nível de proficiência, número de alunos etc).

- Movimento 3: Exposição dos objetivos

Exposição dos objetivos a serem alcançados através das atividades realizadas na aula.

- Movimento 4: Aquecimento⁴⁴

Descrição da dinâmica para recapitular o assunto estudado na aula anterior ou checar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema a ser tratado, incluindo os procedimentos a serem realizados pelo aluno e/ou professor e do tempo necessário para a realização do aquecimento.

- Movimento 5: Pré-atividade

Descrição da atividade que prepara ou motiva os alunos para a atividade a ser desenvolvida. É seguida dos procedimentos e do tempo necessário para a realização da pré-atividade.

- Movimento 6: Descrição da atividade

Descrição da atividade a ser realizada, seguida dos procedimentos e do tempo necessário para a realização da atividade.

- Movimento 7: Checagem do Aprendizado

Apresentação de uma forma de checagem dos resultados da atividade realizada.

- Elementos opcionais

- Possíveis problemas/ soluções

⁴⁴ Termo adotado para referir-se a *warm-up*.

Exposição de alguns dos possíveis problemas a serem enfrentados pelo professor durante a aula, seguidos de prováveis soluções.

– Suposições

Exposição de suposições acerca do público ou da aula na contextualização.

– Materiais/ recursos usados

Enumeração dos materiais e equipamentos que serão utilizados na aula.

– Tarefa extra

Exposição de uma tarefa a ser realizada em casa pelos alunos.

– Referências

Exposição da listagem das referências consultadas para a elaboração do PA.

- Anexos

Apresentação dos textos, exercícios e figuras utilizadas nas atividades realizadas.

Apresento a seguir o processo de produção da segunda versão do gênero PA.

3.1.2.2 Produção e revisão colaborativa dos textos

Para a produção da segunda versão do PA foi proposto que os alunos planejassem uma atividade integrando leitura e escrita. Essa atividade seria apresentada por meio de uma micro-aula para ser avaliada pelos colegas e pela professora. A partir das sugestões recebidas, os PA seriam revisados colaborativamente e re-escritos para serem publicados na revista da turma. Nesse momento, os alunos se sentiram mais motivados a produzir o texto e mostraram-se mais preocupados com as formalidades da escrita, como afirma Lopes-Rossi (2006), em razão dessa apresentação para um público leitor. Além disso, os alunos se sentiram mais preparados para produzir o texto após o processo de leitura e apropriação do gênero em questão.

No dia da produção da atividade em sala de aula, vários alunos trouxeram textos autênticos pesquisados não em livros didáticos, mas na internet, em revistas etc. Além disso, disponibilizei-me para dar minha opinião sobre os PA nos dois dias que antecediam às micro-aulas e dezesseis dos vinte alunos me procuraram para a orientação. Esse interesse em revisar a atividade antes das apresentações foi um sinal visível da motivação dos alunos, pois em diversas ocasiões em que me dispus a fazer revisão antes das apresentações em outras turmas, somente a minoria da turma mostrou-se interessada, conforme comento no caderno de notas:

Uma surpresa que tive é que a maioria não deixou para fazer o PA em cima da hora. Dei dois dias de prazo em que me disponibilizei para fazer uma revisão colaborativa do texto com eles e eles realmente trouxeram o PA pronto nessas datas, alguns inclusive ficaram 40' após a aula pra me mostrar em que ponto estavam (anexo C, 30/04/08).

Na segunda versão, todos os PA estavam mais completos, contendo todos os elementos considerados obrigatórios pelos alunos e elementos opcionais que não haviam sido mencionados na primeira versão, tais como: possíveis problemas e soluções, suposições, tarefas extras, referências e anexos. Ademais, notei uma organização maior na seqüência dos passos da atividade e informações detalhadas acerca dos procedimentos a serem seguidos pelo professor e pelo aluno como apresento a seguir. Além da mudança na estrutura do texto, observei um aperfeiçoamento, sobretudo no conteúdo das propostas de atividades desse segundo PA, mais dinâmicas, criativas e motivadoras.

Acredito que esse momento da intervenção representou uma mudança de atitude dos alunos, conforme a segunda fase do processo de autonomização referida por Scharle & Szabó (2000). Observando a diferença marcante entre as duas versões de PA produzidas, tive a impressão de que todos os alunos deram um salto de qualidade. Nenhum deles, por exemplo, quis comodamente manter a idéia da primeira versão do PA, todos preferiam planejar outra atividade totalmente nova, condizente com o nível de motivação e autonomia que tinham agora.

3.1.2.3 Mudanças substanciais entre a primeira e a segunda versão do Plano de Aula

Apresento nesta seção alguns trechos dos PA que representam exemplos significativos das principais mudanças constatadas entre a primeira e a segunda versão dos PA dos alunos. Dentre os critérios utilizados para avaliar as mudanças observadas destacam-se: a mudança de foco, a escolha dos textos, o propósito da atividade e a organização dos passos da aula.

3.1.2.3.1 Mudança de foco

Na segunda versão, os PA não mais partem de um tópico gramatical como na primeira, mas sim de um eixo temático de interesse dos alunos, tornando o ensino e a aprendizagem da LE mais próximos da realidade deles. Por exemplo, na primeira versão do PA dos alunos Mauro (anexo D, p. 140) e Lauriane (anexo D, p.141) era evidente a preocupação de trabalhar já na pré-atividade a exposição de tópicos gramaticais de forma isolada do texto. Tinham o objetivo de ensinar, respectivamente: o presente simples do verbo auxiliar *do* na forma negativa, através da escrita de cinco frases sobre o que os alunos não gostam de fazer; e o verbo *use to*⁴⁵, bem como o uso de termos comparativos por meio da escrita de uma “composição” respondendo a pergunta “Quais as vantagens/ desvantagens da vida na cidade?”. Nota-se que as propostas de produções escritas sugeridas, além de não parecerem atraentes para os alunos, eram descontextualizadas.

Na segunda versão, os dois alunos partiram de temas do interesse do público ao qual se destinava a aula. O PA do aluno Mauro partiu do tema “Meu seriado de TV preferido” (anexo J, p. 06)⁴⁶. Ao invés de manter a exposição dos tópicos gramaticais na pré-atividade,

⁴⁵ Verbo costumar

⁴⁶ As páginas mencionadas referentes ao anexo M localizam a versão final do PA na revista *Smart Teaching*.

introduz o assunto da aula mostrando figuras do seriado de TV “Caverna do Dragão”⁴⁷ e interagindo com os alunos. A produção do texto passou a ser uma história em quadrinhos contando uma versão para o final deste seriado, que posteriormente será exposta em um mural na escola.

A atividade da aluna Lauriane partiu do tema “Qual a profissão dos seus sonhos?” (anexo J, p.08) e tinha como objetivo ajudar os alunos a aprender sobre as diversas profissões e levá-los a escrever sobre o que gostariam de ser no futuro. A aula se inicia com um jogo de soletrar nomes de profissões, depois a professora indaga os alunos sobre as profissões que lhes interessam. Na atividade de escrita, os alunos produzem um e-mail falando sobre profissão que querem seguir.

Percebe-se que as atividades são apropriadas para o público adolescente ao qual se destinam. Ambas estão centradas no aluno na tentativa de motivá-lo a participar em todos os passos da aula.

3.1.2.3.2 Escolha dos textos

Um progresso considerável foi observado com relação aos textos usados na segunda versão do PA. No primeiro, todas as atividades de leitura partiram de textos de livros didáticos, na maioria das vezes com temas distantes da realidade dos alunos. Na segunda versão, nota-se uma preocupação maior em selecionar textos⁴⁸ mais apropriados para o público no que se refere ao tema e ao nível de proficiência dos alunos.

Em seu primeiro PA, o aluno Antônio Sérgio (anexo D, p.142), por exemplo, usou um texto sobre extraterrestres e na segunda aula, cujo tema foi “Dia das Mães” (anexo J, p. 21),

⁴⁷ Seriado americano bastante conhecido no Brasil, famoso por não apresentar um capítulo final. Na internet, inclusive, há sites nos quais os fãs da série especulam acerca do último capítulo da série.

⁴⁸ Os textos usados pelos alunos em seus planos de aula podem ser encontrados no CD em anexo à revista *Smart Teaching*.

preferiu produzir seus próprios textos. Esses textos apresentavam mensagens de pessoas famosas, como a dupla “Sandy e Júnior”, e personagens de filmes e desenhos, como “O Superman” e “Os Simpsons”, falando de suas mães. Os textos são bastante criativos, pois cada depoimento reflete as características típicas de cada personagem.

A aluna Camila, em seu segundo PA (anexo J, p. 17), também preparou cartões postais de diferentes cidades do Brasil para mostrar como exemplos aos alunos na fase prévia de leitura de sua aula, antes de pedir que eles produzissem os seus.

Na aula sobre as profissões, a aluna Lauriane adaptou exemplos de *e-mails* pesquisados em um site na internet (anexo J, p. 08). Os *e-mails* são de adolescentes da mesma faixa etária do público alvo da aula falando sobre a profissão de seus sonhos.

Vários alunos optaram pelo uso de histórias em quadrinhos no intuito de motivar os alunos à leitura. Na aula da aluna Percília (anexo J, p. 05), por exemplo, são usadas versões adaptadas de contos de fada em quadrinhos do Maurício de Sousa, tais como “A Mônica Adormecida”, e os “Os três Sujinhos”, textos que provavelmente chamariam a atenção dos alunos.

Além desses exemplos, dois alunos utilizaram receitas de *sites* na internet e se preocuparam em verificar a adequação do vocabulário ao nível dos alunos aos quais a atividade se destinava.

3.1.2.3.3 Propósito das atividades

Na segunda versão dos PA, as produções textuais sugeridas não são lidas apenas pelo professor, como na maioria dos casos na primeira versão, mas são expostas para um público leitor. Essas alterações demonstram que os alunos reproduziram nos PA por eles elaborados a

própria proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos gêneros (LOPES-ROSSI, 2006), a qual foram expostos durante essa intervenção.

No primeiro PA do Aarão (anexo D, p.143), os alunos deveriam escrever uma carta convidando alguém para conhecer sua cidade. Na pós-atividade, os alunos iriam trocar as redações e revisar os textos uns dos outros. Não constava, porém, no PA, o propósito de enviar realmente a carta escrita a um destinatário. Em sua segunda versão, com o tema “Faroeste” (anexo J, p. 10), os alunos lêem algumas revistinhas de faroeste e na pós-atividade escrevem um *e-mail* para o professor, apresentando a história lida e sua opinião sobre ela. Esses e-mails dos alunos seriam publicados em um jornalzinho da turma.

Da mesma forma, no plano de aula da aluna Brenda sobre propagandas de restaurantes (anexo J, p. 07), propõem-se ao final da aula que os alunos escrevam *scraps* convidando uns aos outros para comer em seus restaurantes preferidos na cidade.

Na aula sobre mensagens de torpedos (anexo J, p. 16), propõe-se que os alunos troquem entre si as mensagens que escreveram, assim como, em outros PA, sugere-se que os alunos enviem os cartões postais produzidos aos seus destinatários e que entreguem as cartas escritas para as mães no dia da festa dedicada a elas na escola.

3.1.2.3.4 Organização dos passos da aula

A estrutura do PA também mudou consideravelmente na segunda versão produzida. O PA da aluna Thatiana (anexo D, p. 144), por exemplo, era bastante vago. Na pré-atividade, ela menciona que a professora deveria escolher um texto do livro didático para que os alunos checassem as palavras que não conheciam. Na atividade, os alunos deveriam ler o texto individualmente e discuti-lo em grupos. Na pós-atividade, a professora distribuiria cinco perguntas sobre o texto e os alunos responderiam individualmente. Observa-se que a aluna

sequer teve o cuidado de explicitar o título ou o tema do texto no PA. Preparou um PA que poderia ser utilizado da mesma forma para qualquer texto do livro. Na segunda versão, a mesma aluna trabalhou com o gênero receita (anexo J, p. 09), no intuito de ensinar os alunos a darem instruções na língua alvo, descrevendo de forma bem mais organizada e completa todos os passos da aula.

Igualmente, o primeiro PA do aluno Antônio Sérgio ficou confuso (anexo D, p. 142). Tinha como objetivo “ajudar os alunos a organizar as idéias através da discussão antes da leitura de um texto”. Notei que o aluno não se preocupara com a seqüência dos procedimentos da aula, por exemplo, pediu para comentarem o texto na atividade preparatória e não na pós-atividade, depois da leitura. Na segunda versão (anexo J, p. 21), organizou os diversos passos da aula em uma seqüência apropriada, além de fazer uso de elementos opcionais que não havia mencionado em seu primeiro PA, tais como as suposições e os anexos.

O PA da aluna Percília, com o tema histórias em quadrinhos e contos de fada, também foi bastante completo e organizado (anexo J, p. 05). Nota-se nesse PA o cuidado da aluna na elaboração de cada passo da aula e a riqueza de detalhes nela contida. Da forma como foi preparada, cada passo da aula poderia motivar a participação e estimular a autonomia dos alunos na produção textual.

Pude comprovar que essas mudanças visíveis entre a primeira e a segunda versão mostram que quando os alunos se sentem seguros e preparados para produzir determinado gênero, têm a possibilidade de revisar colaborativamente seus textos e encontram um propósito claro para suas produções, tornam-se muito mais motivados e desenvolvem conseqüentemente sua autonomia. Como mencionei no capítulo teórico, o trabalho com gêneros textuais nessas bases pode estimular o aluno e superar as expectativas do professor.

3.1.2.4 Micro-aulas

Esta seção está subdividida em três etapas que se destacaram durante as micro-aulas: a negociação dos critérios de avaliação, as apresentações das micro-aulas e a reflexão a partir da avaliação feita pelos colegas e pela professora.

3.1.2.4.1 Negociação dos critérios de avaliação

O processo de autonomização prevê a negociação das decisões tomadas em sala de aula (BENSON, 2001; AOKI, 2002). Por esse motivo, decidi negociar os critérios de avaliação das micro-aulas. Devido a questões práticas de tempo, não pedi para que os alunos preparassem propostas de critérios de avaliação para serem discutidas e negociadas entre os grupos, mas levei uma ficha pré-elaborada com dez critérios subdivididos em três diferentes aspectos: avaliação do professor, da atividade e da atmosfera em sala de aula, a serem observados durante as micro-aulas. Pedi que os alunos lessem os critérios listados (ver anexo E) e concordassem ou discordassem dos critérios pré-selecionados:

Os alunos leram com atenção os critérios propostos e deram as seguintes sugestões:

A aluna Vanessa mencionou que haveria muitos outros critérios que poderiam ser incluídos, mas não teria necessidade, poderíamos enfocar apenas aqueles contidos na ficha. (...) A aluna Brenda mencionou que deveria ser incluído um critério sobre o uso apropriado do tempo para cada passo da aula (anexo C, 05/04/08).

Em contraponto, outros alunos mencionaram que esse critério estava incluído no item “A apresentação foi bem planejada e organizada”. A aluna Percília foi a única que discordou de um dos aspectos: “O professor se movimentou em sala de aula e interagiu com os alunos”.

Em sua opinião, como seriam apenas 15 minutos de aula, não haveria tempo de fazer com calma todos os passos da aula e isso prejudicaria a avaliação desse aspecto (anexo C, 05/04/08)

Porém, outros alunos, como a Brenda, discordaram da Percília e acharam que seria possível avaliar esse aspecto sim, sobretudo no momento do aquecimento, da pré-atividade e da atividade em si.

Ao final dessa discussão produtiva, perguntei se todos estavam satisfeitos com aquela ficha e eles responderam que sim. Benson (2001) e Paiva (2006) concordam que a autonomia pressupõe a tomada de controle sobre o próprio processo de aprendizagem, neste caso, os alunos participaram do estabelecimento dos critérios de avaliação. Isso está em sintonia com minha afirmação de que a autonomia envolve o controle partilhado entre o professor e os alunos sobre as diversas fases da aprendizagem, desde a escolha de temas e atividades até a escolha dos critérios de avaliação.

3.1.2.4.2 Apresentação das micro-aulas

Para cada micro-aula dividi a turma em grupos de professores, observadores e alunos. Após cada micro-aula, que tinha a duração de quinze minutos, os observadores deram uma nota de 1 a 5 para cada critério avaliado, além de criticarem e darem sugestões de como melhorar algum aspecto da atividade. Vale ressaltar que após as micro-aulas os alunos ainda tiveram a possibilidade de reescrever seu PA, a partir das sugestões dadas pelos observadores e pelo professor antes de submeter a versão final à publicação na revista.

As micro-aulas foram cuidadosamente preparadas e os apresentadores pareciam estar orgulhosos com sua atividade e com os elogios feitos pelos observadores. No primeiro dia de apresentações, vendo as aulas dos colegas, alguns alunos se propuseram a melhorar seus PA. Ouvi, inclusive, um aluno dizer:

“Vou mudar minha atividade, minha aula não está nesse nível, vou melhorar”
(anexo C, 05/04/08).

O comentário feito pelo aluno é um sinal de autonomia distribuída (PAIVA, 2006), fenômeno no qual os alunos compartilham e, ao mesmo tempo, tomam emprestado os resultados obtidos pelos colegas, aprendendo colaborativamente além daquilo que o professor se propôs a ensinar.

Igualmente, durante a preparação para as micro-aulas, observei que muitos alunos pediam orientações uns aos outros, revisavam juntos os materiais e até ensaiavam trechos de sua aula pedindo opiniões de seus colegas. Essas ações refletem o fenômeno chamado andaime coletivo, no qual os aprendentes compartilham elementos do problema a ser resolvido (DONATO, 1994), como me refiro no capítulo teórico.

Pude observar, ao assistir as simulações das aulas, que os alunos assumiram um novo comportamento no papel de “professores”, levando mais em consideração a motivação e a autonomia de seus “alunos”, pela forma como estimulavam sua participação e como conduziam as atividades de forma mais dinâmica, dando opções para que os alunos pudessem exercer o direito de escolha.

As apresentações das micro-aulas foram um momento bastante produtivo neste experimento. Uma das alunas, inclusive, comentou que poderiam continuar com essa atividade até o fim do semestre.

3.1.2.4.3 Avaliação

Durante as micro-aulas, os observadores receberam uma ficha para a avaliação individual do professor. A ficha continha os dez critérios negociados com os alunos.

As observações feitas pelos colegas durante as micro-aulas foram bastante apropriadas e condizentes com os critérios com eles negociados. Os alunos estavam centrados em aspectos importantes dentro da aula ministrada e do PA, como por exemplo: se os objetivos da aula

foram alcançados, se o professor interagiu bem com os alunos, se o texto estava adequado ao nível dos alunos, se a atividade foi interessante, se os alunos estavam motivados a participar, se o gênero escolhido estava adequado à faixa etária dos alunos, entre outros.

Em uma micro-aula, por exemplo, um aluno tratou dos perigos do cigarro, propondo uma atividade inusitada de produção escrita de uma carta de alerta de um fígado de um fumante para o próprio fumante. Dessa forma, a turma seria dividida entre esses dois papéis. Em duplas, um aluno escreveria uma carta e o outro responderia, representando o fígado e o fumante. Chamou minha atenção a avaliação pertinente feita pelos colegas para melhorar o PA desse aluno. Iniciaram falando dos pontos positivos da aula e depois comentaram os pontos que precisavam ser melhorados. Disseram que esse formato de produção escrita poderia desmotivar os alunos por se tratar de uma situação irreal. Além disso, os alunos e a professora sugeriram que o trabalho com cartazes educativos para serem fixados nos corredores da escola seria mais adequado para os objetivos de conscientização sobre os perigos do fumo. O aluno acatou as idéias dadas e reescreveu seu plano de aula baseando-se nas sugestões recebidas. Diante desse e de outros exemplos, constatou-se o cuidado com que os alunos avaliaram uns aos outros e uma maior colaboração e maturidade em dar e aceitar sugestões.

Ao final das micro-aulas, devolvi para todos os alunos as fichas de avaliação dos observadores (omitindo a identidade do observador), para que verificassem os critérios nos quais alcançaram bons resultados e aqueles em que precisavam melhorar.

Surpreendi-me com a iniciativa de um dos alunos que, após receber suas fichas de avaliação, formulou, sem que lhe fosse pedido, um quadro de avaliação (ver anexo F), medindo os pontos nos quais precisava aprimorar suas habilidades de ensino com urgência e os pontos positivos que precisava manter. O aluno mostrou o quadro para a turma e, mediante o interesse dos colegas, prontificou-se a preparar esse quadro para cada colega. Vê-se

claramente aqui um comportamento comprovador da autonomia, pois o aluno foi além daquilo que lhe foi solicitado.

3.1.3 Elaboração do Projeto de Ensino

Para a elaboração do PE, a turma foi dividida em grupos de aproximadamente cinco alunos. Cada grupo responsabilizou-se pelo planejamento de um bimestre de um PE anual voltado para uma escola de Ensino Fundamental. Esse PE seria baseado na abordagem de gêneros textuais para o ensino de inglês.

A produção do PE foi subdividida em três etapas: a negociação, a apropriação do gênero PE e a produção e revisão colaborativa do texto.

3.1.3.1 Negociação

Como a turma trabalhou em um único PE, o primeiro passo foi a negociação do contexto ao qual esse projeto seria direcionado.

Para que os alunos gerenciassem o processo de negociação, não dei sugestões, deixando a critério deles as escolhas de série e instituição. Durante a negociação, alguns preferiam direcionar o PE ao 6º ano, série em que, geralmente, os alunos têm o primeiro contato com a disciplina Inglês na escola regular. Outros preferiam trabalhar com o 9º ano, pois nessa série os alunos já têm conhecimentos prévios, que facilitariam a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Após argumentarem a favor de uma ou outra opção, decidiram direcionar o PE para o 9º ano.

A decisão mais difícil, porém, foi a escolha da instituição, se essa seria pública ou privada. A maioria dos alunos defendeu que seria mais simples elaborar um projeto para uma

escola privada, pela viabilidade de recursos, material didático, conhecimento prévio dos alunos, dentre outros fatores. Por outro lado, alguns alunos alegaram o desafio de fazer um projeto inovador voltado para a escola pública. As alunas que defendiam a escolha da escola pública não queriam abrir mão de sua posição e chegaram a propor que fossem feitos dois PE diferentes, cada um voltado para um tipo de instituição.

Não admitimos deixar de elaborar um PE para a escola pública. É uma oportunidade única de fazer um trabalho diferente para a escola pública. Preferimos nos dividir em dois grupos e fazer dois projetos: um trabalha com a escola particular e nós com a escola pública (anexo C, 19/05/08).

Diante desse comentário, a aluna Caroline conciliou propondo que elaborassem um único PE voltado para a escola regular, independentemente de ser pública ou privada. A sugestão da aluna agradou aos colegas, uma vez que todos se sentiram prestigiados pela nova decisão tomada. Somente nesse momento intervi no processo de negociação, apoiando a escolha feita, dizendo que o PE, ao ser publicado na revista, poderia ser aplicado por professores de qualquer instituição: de escola pública, privada ou de curso de idiomas.

Para mim era importante que a negociação fosse conduzida de forma que não houvesse vencedores ou vencidos, fato que poderia afetar a motivação dos alunos, mas sim, que todos se sentissem prestigiados em suas opiniões e partissem da melhor opção para a turma.

Observei uma relativa facilidade nessa negociação, em contraste com as negociações no início desta intervenção. Aqui não houve desorientação, dificuldade mencionada por Little (1991), tudo fluiu de maneira harmoniosa. Essa facilidade, todavia, não está ligada a uma aparente unanimidade de opiniões entre os alunos, mas ao fato de terem aprendido a opinar, a ouvir mais os colegas e a efetivamente negociar as decisões, sem querer impor a sua própria idéia, como se pode verificar no trecho a seguir:

Os alunos continuaram expondo sua opinião até que a Carol conciliou propondo: “Por que não fechamos somente em escola regular, independente de pública ou privada? Vamos publicar um Projeto de Ensino e qualquer professor de qualquer instituição poderá aplicar” (anexo C, 19/05/08).

Na aula seguinte, foi necessário escolher a questão geradora que orientaria a elaboração do PE. Esse momento de negociação fluiu naturalmente. Cada grupo leu sua proposta e os colegas teceram comentários, avaliando-as. Diante de uma das propostas disseram: “não está envolvendo leitura e escrita”. Diante de outra, comentaram: “Está ampla demais”. No entanto, com a leitura da questão do grupo 1, a escolha foi imediata e unânime: “*How can we develop reading and writing skills through genres in order to enhance students autonomy and motivation?*”⁴⁹. Um colega comentou: “Ficou tão bonita que parece uma poesia”. O grupo 1 ficou orgulhoso pela contribuição dada e os colegas se sentiram bem representados. Refiro-me a esse momento no caderno de notas por meio do seguinte comentário:

Notei uma maturidade bem maior da turma nessa hora. Não pareciam sentir que estavam ‘perdendo’ naquele momento, mas ficaram satisfeitos com a pergunta geradora de outro grupo e se sentiram bem representados. Acho que a negociação é um processo. Não se acerta de primeira vez. Estão aprendendo a cada dia como fazer isso. A aula terminou nesse clima. Deu para ter uma idéia de como vai ser esse longo processo de construção colaborativa de um PE e acho que estão bastante envolvidos e motivados (anexo C, 21/05/08).

Além desses momentos, a negociação esteve presente durante toda a produção do PE, tanto nas tomadas de decisões entre os membros do próprio grupo, quanto da turma como um todo. Além disso, as negociações tornaram-se cada vez mais participativas depois que os alunos adquiriram o hábito de fazer escolhas.

3.1.3.2 Apropriação do gênero

O processo de apropriação do gênero PE foi similar ao processo de apropriação do PA, descrito na subsecção 3.2.2.1. Cada um dos quatro grupos leu um PE escrito como trabalho de conclusão de alunos do curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa da UFPA no ano de 2006 e tomou notas dos elementos presentes nesse gênero e da

⁴⁹ Como desenvolver as habilidades de leitura e escrita através dos gêneros textuais a fim de fomentar a autonomia e a motivação dos aprendentes?

forma como se organizam. A maioria dos alunos mostrou-se bastante interessada nessa fase prévia de leitura:

Os alunos leram os PE e tomaram nota de suas principais características. (...) Três grupos pareciam bem interessados nessa fase de leitura. Um grupo, porém, não se concentrava na atividade, como se não tivessem entendido o objetivo daquele passo da aula. Fui lá e perguntei que elementos do PE já tinham observado até agora. Expliquei que essa leitura os ajudaria durante a produção escrita do PE. A partir dessa conversa, começaram a ler com mais atenção e tomar nota dos elementos que observaram (anexo C, 21/05/08).

Essa fase de leitura de diferentes exemplos do gênero é essencial para que o aluno se aproprie do seu modo de organização textual e de suas variações (LOPES-ROSSI, 2006), instrumentalizando-o para a produção escrita. Cientes dessa importância, os alunos liam, discutiam e pediam a orientação da professora diante das dúvidas que surgiam:

Percebi que eles estavam interessados nesse momento, ávidos por conhecer as características do gênero que iriam produzir, o qual eles mesmos escolheram por considerarem importante para sua formação, para sua carreira de professor (anexo C, 21/05/08).

Além disso, durante a leitura, perceberam que muitos dos elementos presentes no PA se repetem no PE. Nesse sentido, posso dizer que os alunos utilizaram os conhecimentos adquiridos do gênero PA previamente estudado e transferiram essa aprendizagem para a leitura de um gênero mais amplo, o PE. Essa capacidade de fazer transferências para contextos mais amplos, própria do aprendente autônomo (LITTLE, 1991), permite que os alunos usem as bases que já possuem como auxílio quando entram em contato com novos domínios comunicativos (BAZERMAN, 2006).

Após a leitura, pedi que os alunos mencionassem os elementos que haviam observado referentes à estrutura do gênero PE. À medida que eles mencionavam esses elementos, anotava-os no quadro e perguntava quais os passos que conseguiram observar em cada um deles. Nesse momento, os alunos observaram também quais elementos se repetiram em todos os PE lidos, considerados elementos obrigatórios, e quais apareceram esporadicamente, considerados opcionais. A seguir, exponho os elementos característicos destacados pelos alunos:

- Elementos obrigatórios

- Movimento 1: Contextualização

Estabelecimento do contexto no qual o PE será desenvolvido, incluindo público alvo (faixa etária, nível de proficiência, número de alunos, cronograma, título e autores do projeto).

- Movimento 2: Justificativa

Exposição dos problemas enfrentados no contexto escolar, a importância do projeto para superá-los; apresentação da questão geradora e de que maneira o projeto pode ajudar a respondê-las.

- Movimento 3: Conteúdos

Exposição dos conteúdos a serem trabalhados durante as fases do projeto.

- Movimento 4: Exposição dos objetivos

Exposição dos objetivos gerais e específicos a serem alcançados através das atividades realizadas no projeto.

- Movimento 5: Base teórica

Apresentação e discussão dos fundamentos teóricos que servirão de base para o PE.

- Movimento 6: Metodologia

Exposição das atividades a serem realizadas, seguidas dos procedimentos metodológicos e o tempo para a realização de cada atividade.

- Movimento 7: Materiais/Recursos

Enumeração dos materiais e equipamentos que serão utilizados.

- Movimento 8: Checagem do Aprendizado

Apresentação de uma forma de checagem dos resultados obtidos por meio das atividades.

- Movimento 9: Referências

Exposição da listagem das referências consultadas para a elaboração do PE.

- Elemento opcional

- Anexos

Apresentação dos textos, exercícios e figuras utilizadas nas atividades realizadas.

Os alunos observaram que os movimentos contextualização, exposição dos objetivos e dos materiais/recursos utilizados, checagem da aprendizagem, referências e anexos se repetem no PA e no PE.

3.1.3.3 Produção e revisão colaborativa dos textos

O processo de escrita do PE durou nove aulas, envolvendo constantes revisões colaborativas e reescrita dos textos.

Para a justificativa do PE, por exemplo, cada grupo escreveu uma proposta:

O grupo 2 estava muito participativo, discutiam e escreviam todos juntos, tiravam dúvidas comigo e ao final leram o texto e gostaram do resultado. O grupo 3 trabalhou com mais dificuldade, pois um dos alunos desviava a atenção do grupo para outros assuntos do PE. O grupo 4 trabalhou mais lentamente, mas produziu parte do texto. Eles discutiam e um dos integrantes colocava no papel. O grupo 1, que escreveu a melhor questão geradora na aula anterior estava meio cansado e sem inspiração hoje, como elas mesmas definiram. Disseram que não sabiam escrever assim em sala de aula, preferiam escrever em casa (esse aspecto pode ser um fator de desmotivação, pois nem todos conseguem se concentrar para escrever em um ambiente de sala de aula). Tentei argumentar sobre a importância de trabalhar em grupo e colher as idéias de todos os componentes, mas não produziram muito. Não pareciam motivadas para trabalhar hoje (anexo C, 26/05/08).

No comentário da professora referente ao grupo 1, observa-se que a motivação não está garantida definitivamente. Uma vez ativada, precisa ser protegida e mantida ao longo de todo o processo (DÖRNYEI, 2001b).

Numa outra aula, tentei reunir os textos da justificativa escritos pelos grupos em um só. Pedi que escolhessem um representante para cada grupo e que estes se encontrassem para esse trabalho de seleção e edição do texto. Os representantes participaram dando diversas sugestões, tais como as seguintes:

Não podemos nos esquecer de falar da importância de manter a motivação dos alunos ao longo do processo; esse trecho aqui não está parecendo com escrita acadêmica, vamos reescrevê-lo... (anexo C, 04/06/08).

Nesse mesmo dia, a representante do grupo 1 enviou a versão editada do texto para a professora e para o grupo de *e-mails* da turma, pedindo sugestões ou correções. Notei um maior cuidado dos alunos em revisar os textos colaborativamente, para que tivessem um bom resultado final e mantivessem uma linguagem acadêmica. Além disso, o fato da aluna ter pedido sugestões por *e-mail* e de alguns alunos terem enviado sugestões antes da aula seguinte indica alto índice de motivação para participar do trabalho em grupo.

O passo seguinte foi a escolha do gênero a ser trabalhado por cada grupo durante o bimestre. A negociação do gênero entre os membros de cada grupo foi facilmente conduzida, com exceção do grupo 3 que demorou para entrar em acordo em razão dos membros da equipe terem personalidades conflitantes. As propostas dos componentes desse grupo foram bastante discutidas até encontrarem um gênero com o qual todos concordaram. Após a escolha dos gêneros, os grupos escreveram os conteúdos a serem trabalhados em cada gênero e os objetivos a serem alcançados.

A base teórica foi dividida em quatro subtemas decididos com os alunos: motivação; autonomia; integração das habilidades de leitura e escrita; e abordagem de gêneros textuais. Cada grupo escolheu qual sub-item gostaria de abordar. Porém, diante da dificuldade expressa por alguns alunos de escrever esse tipo de texto em sala de aula, deixei a fundamentação teórica como uma tarefa extra-classe. Apesar de ter planejado realizar todas as produções escritas em sala de aula, abri mão dessa decisão para acolher as necessidades expressas pelos alunos (HOLEC, 1981; BENSON, 2001). A partir das primeiras versões da base teórica escrita, percebi a dificuldade da maioria dos alunos com a escrita acadêmica, no que se refere à linguagem utilizada e a exposição articulada do ponto de vista de diferentes autores. Apesar dessas dificuldades, não se desmotivaram, pelo contrário, revisaram e reescreveram o texto inúmeras vezes até ficarem satisfeitos com o resultado.

Os procedimentos metodológicos referentes aos bimestres foram escritos por cada grupo. Nessa parte do PE deveria constar como o gênero previamente escolhido seria trabalhado ao longo de cada bimestre. Tanto os gêneros escolhidos, guia turístico, história em quadrinhos, sinopse de filmes e plano de *marketing*, quanto as atividades descritas pelos grupos na metodologia do PE, refletiram o desejo dos graduandos de motivar e desenvolver a autonomia do público ao qual o projeto será destinado. Um exemplo dessa tentativa de motivar e fomentar a autonomia dos alunos é o propósito dado às suas produções: elaboração de um guia turístico, eleição da melhor sinopse para uma mostra de cinema na escola, preparação de uma revista em quadrinhos e desenvolvimento de um plano de *marketing* convidando o público por meio de *e-mails* e *folders* para a exposição dessas produções em um evento na escola.

O último passo foi a elaboração da forma de avaliação referente a cada bimestre. Nenhum dos grupos optou pela realização de provas para avaliar os alunos. Todos escolheram uma avaliação continuada de todo o progresso do aluno ao longo do bimestre. Devido ao fato de todas as propostas de avaliação estarem baseadas em um processo avaliativo contínuo, a partir de todas as atividades desenvolvidas no bimestre, os graduandos decidiram reuni-las, editando-as em um texto único de avaliação, que serviria de referência para todo o ano escolar.

A aula seguinte, realizada no laboratório de informática, foi bastante produtiva, pois os grupos tiveram a oportunidade de fazer as últimas revisões do texto diretamente no computador.

As inúmeras revisões e reescritas do PE demonstraram que os alunos empenharam-se ao máximo em aperfeiçoar o texto, antes de expor a versão final ao público leitor (ver CD anexo à revista). Além disso, a reescrita não foi considerada um fator desmotivador pelos alunos, mas sim parte necessária do processo de escrita.

O gerenciamento por parte dos alunos na elaboração do PE para a revista foi, portanto, facilitado devido a eles se sentirem mais seguros para produzir tal gênero e contarem com a colaboração dos colegas e a orientação da professora, gerando motivação e autonomia em diferentes níveis em todas as fases da produção.

Durante todo o processo de elaboração do PE, o trabalho colaborativo foi constante. Tudo era decidido entre os alunos e entre os alunos e a professora: pequenas ou grandes alterações, revisões, objetivos e prazos. O fato de professores e alunos trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns está de acordo com a visão do processo de autonomização a qual adoto nesta pesquisa: a autonomização é um processo construído em conjunto, por meio do trabalho colaborativo entre professores e alunos, passando pelas fases de “conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade” (SCHARLE & SZABÓ, 2000, p. 9).

3.2 Pós-intervenção

Nesta seção exponho a análise dos dados coletados após o período de intervenção e concluo minhas considerações sobre a análise dos dados, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. Para facilitar a descrição das atividades que mais se destacaram nesse período, divido este subcapítulo em três seções: a busca pelo patrocínio para as impressões e pelo ISSN da revista; a festa de lançamento da revista; e a entrevista com os alunos.

3.2.1 Autonomização

Quando se concluiu a produção dos textos para a revista e os alunos receberam o orçamento para a impressão na gráfica da universidade, voltaram a discutir sobre o suporte no qual a revista seria publicada. Nesse momento, ao invés de escolher entre a impressão ou a

versão em CD, confirmaram a utilização dos dois suportes: a revista seria impressa e incluiria um CD contendo o PE e os anexos dos PA. Dessa vez, o fator financeiro não foi decisivo para a escolha, mas sim o desejo de que a revista chegasse ao maior público possível. Assim, dois alunos deram a idéia de buscar patrocínio em órgãos dentro da universidade. Fizeram ofícios, colheram assinaturas e distribuíram os pedidos nesses órgãos. Apesar da resposta negativa recebida junto ao primeiro órgão, não desanimaram. Continuaram tentando e receberam uma resposta positiva junto ao segundo órgão. Como resultado dessa iniciativa, conseguiram o patrocínio de 200 cópias impressas coloridas pela gráfica da universidade. Apesar do patrocínio não cobrir as despesas dos CDs anexos à revista, os alunos não abriram mão comodamente dessa idéia, pelo contrário, assumiram essas despesas e se responsabilizaram pela gravação dos 200 CDs.

Além disso, a partir da sugestão dos alunos, consegui o número de ISSN da revista por meio do Centro Brasileiro do ISSN. Dessa forma, a revista passou a contar como publicação para todos os participantes do projeto. A notícia impulsionou os alunos a traçarem metas para dar continuidade ao projeto.

As iniciativas de busca de patrocínio para a impressão e a solicitação do ISSN foram sinais visíveis da autonomia dos alunos e confirmação de que alunos autônomos podem ir além das expectativas do professor.

3.2.2 Divulgação ao público

Para comemorar o resultado do trabalho de produção da revista e para apresentá-la à comunidade acadêmica, os alunos organizaram um coquetel de lançamento. Novamente, dividiram tarefas entre si: preparação do convite, pagamento das taxas de participação, comissão de ornamentação, recepção, apresentação, entre outras.

Para essa noite, prepararam uma apresentação em data-show descrevendo as diversas etapas do projeto. Dentre as palavras dos apresentadores, destaco as palavras-chave que atribuíram ao projeto: negociação, trabalho colaborativo, motivação e autonomia. Também os professores convidados puderam dar sua opinião sobre o trabalho dos alunos e parabenizá-los.

Observei que os alunos estavam bastante satisfeitos e orgulhosos com o resultado do projeto, que não foi apenas além das expectativas da professora, mas também superou as expectativas dos próprios alunos, como eles mesmos comentaram durante a entrevista, cujos dados apresentarei a seguir.

3.2.3 Avaliação do experimento

Após a intervenção, realizei a entrevista com todos os alunos participantes do projeto. Emergiram durante a avaliação do experimento cinco temas principais: a negociação; a comparação entre as versões do PA; a apropriação dos gêneros acadêmicos; o trabalho colaborativo; e a motivação e a autonomia.

3.2.3.1 Negociação

No início das entrevistas, pedi aos alunos que falassem a respeito do processo de negociação nas decisões relacionadas ao projeto, para analisar que reflexos o processo de negociação teve na sua motivação e autonomização.

Todos consideraram a negociação importante, alguns deles inclusive disseram que foi o ponto-chave de todo o projeto, uma vez que, por terem tido direito de escolha, tomavam a responsabilidade pelo que haviam escolhido:

(...) foi um processo interessante, porque nós nos sentimos mais responsáveis pelo projeto porque nós negociávamos, falávamos... “não a gente quer assim, assado ou

cozido” é, então a gente provava uma responsabilidade maior, a gente assumia, a gente vai fazer... (...) (anexo I, Raquel, p. 168)

A negociação foi bastante aberta, a gente teve praticamente liberdade em todo o processo pra decidir o que seria feito, o que não seria feito, a professora deixou a gente à vontade a respeito disso das tomadas de decisão (...) (anexo I, Mauro, p. 163)

(...) **eu não... poderia pensar num projeto mais feito com essa base de negociação**, que a gente negociou mesmo o tempo todo, todos os detalhes, partes (*grifo nosso*)⁵⁰. (anexo I, Brenda, p. 150)

Foi muito interessante, em primeiro lugar, porque colocou as opções pra gente, e **nós optamos por todas** (...) inclusive os alunos deram mais opções, e eles fizeram questão de realizar. (anexo I, Caroline, p. 153)

A decisão era nossa, a gente que teria que arcar com as conseqüências daquilo que a gente estava se propondo a fazer, nós teríamos que conseguir, já que nós tínhamos o livre-arbítrio de escolher entre um ou outro, nós **escolhemos os dois, a responsabilidade seria maior, mas era algo que a gente estava assumindo mesmo**, e acho que foi muito interessante, a gente poder ter essa escolha, de querer fazer uma coisa ou outra, aquilo que seria melhor pra gente, no caso foi fazer as duas coisas. (anexo I, Camila, p. 152)

(...) para mim a negociação aconteceu do início ao fim e pra mim ela foi muito importante, porque, como foi um projeto longo nós tivemos uma co-participação do início ao final e isso me permitiu enquanto aluna poder dentro de todo um projeto, poder aplicar aquilo que eu queria, com o qual eu gosto de trabalhar, que foi o gênero que eu escolhi. (anexo I, Percília, p. 166)

(...) foi bem equilibrado, no caso a professora deu a sugestão, a gente aceitou, ou então a gente recusou... a gente fez alterações e a professora aceitou as nossas sugestões (...) Uma coisa bem equilibrada, não foi nada imposto nem pela professora e nem por nós, (...) e isso é bacana porque dá um pouco de liberdade pro aluno, **o aluno se sente um pouco mais importante, se sente mais participativo**, e isso é bom eu acho tanto para a motivação e pra autonomia do aluno. (anexo I, Vanessa, p. 171)

As opiniões das alunas Brenda e Percília reforçam aquilo que foi dito no capítulo teórico sobre a negociação, que deve estar presente em todo o processo de autonomização, para que o aluno possa sentir-se mais responsável pela própria aprendizagem, passando a exercer o controle sobre ela. Considero relevante o comentário feito pela aluna Vanessa sobre o fato de se sentir mais “importante e participativa” diante da possibilidade de escolher, por demonstrar que a aluna compreendeu o caráter fundamental da negociação para a motivação e a autonomização. Verifica-se que os alunos encontraram na sala de aula durante essa disciplina uma atmosfera propícia para a ativação da motivação. Essa atmosfera instaurou-se desde os primeiros dias de aula em que eles opinaram a respeito dos rumos da disciplina: o

⁵⁰ Esse e todos os outros grifos nos trechos selecionados das entrevistas são meus.

projeto da revista, os gêneros acadêmicos que produziriam, os temas teóricos que gostariam de estudar, os critérios de avaliação, dentre outros. Isso comprova o que foi afirmado por Lile (2002) que, se os alunos experimentam a sala de aula como um lugar encorajador, na qual se sentem integrados, respeitados e valorizados, eles tendem a participar mais ativamente no processo de aprendizagem.

Na negociação do gênero acadêmico a ser produzido, tal como comentou a aluna Percília, os alunos escolheram aquilo que realmente achavam importante para sua vida acadêmica e profissional. O fato de o professor não ter imposto o gênero a ser trabalhado, mas ter dado esse poder de decisão para os alunos, foi determinante para motivá-los, pois, assim como afirma Bazerman (2006), o sucesso de um gênero em uma determinada sala de aula vai depender da negociação entre as instituições, o professor e o aluno.

Porém, quando o professor abre mão do controle em sala de aula e passa a negociar as decisões, precisa estar aberto para aceitar o que foi decidido quando fundamentado em bases pertinentes. Inclusive, de acordo com Dam (2003), um dos papéis do professor autonomizador é preparar os alunos para fazerem essas escolhas. De acordo com Magno e Silva (2008), para gerenciar turmas de alunos autônomos são necessários um preparo teórico e uma atenção redobrada no planejamento das ações, aceitando situações criativas e abertas de aprendizagem. Deparei-me com essa situação durante a negociação, quando por exemplo, como disse a aluna Caroline, diante das opções, escolheram todas e “fizeram questão de realizar”. Quando os alunos optaram por ambos os gêneros e por fazerem tanto a revista quanto o CD, respeitei essas escolhas, acreditando no potencial dos alunos e na responsabilidade com a qual assumiram concretizá-las. Segundo Aoki (2002), acreditar que os alunos são capazes de assumir suas responsabilidades é um fator crucial de sucesso na condução de turmas autônomas.

3.2.3.2 Comparação entre as versões do Plano de Aula

Em seguida, para verificar se os alunos perceberam o progresso que houve entre a primeira versão dos PA feita no início do semestre e a segunda versão destinada para a revista, perguntei em que aspectos seu PA sofrera mais alterações. A seguir, seguem alguns comentários a respeito do primeiro PA:

Bem, no meu primeiro plano de aula eu me senti totalmente perdida. (anexo I, Fernanda, p. 156)

O primeiro eu fiz, tipo assim, fiz por fazer, mas o segundo eu já fui ficando mais interessada em querer melhorar. (anexo I, Camila, p. 152)

Na verdade o meu primeiro plano de aula, ele foi feito de qualquer jeito. Foi feito meio que... sem atenção para todos os passos. (...) Eu não sei explicar, na verdade o meu plano de aula não tinha nada de correto. (...) Porque o meu primeiro era um plano de aula comum, não tinha nada de especial, era um plano de aula tradicional, que pode se ver em qualquer aula, e o segundo plano de aula eu, demorei, a partir de que eu mudei a idéia (...) de falar sobre séries de TV de desenhos, (...). (anexo I, Mauro, p. 165)

Nesses comentários, feitos pelos alunos Fernanda, Camila e Mauro, confirmou-se o caráter desmotivador que teve a primeira produção do PA. Acredito que essa desmotivação se deve ao fato dos alunos não terem sido expostos à leitura prévia e apropriação desse gênero, o que lhes daria mais segurança, e de não terem percebido o propósito dessa produção textual.

Quanto ao progresso demonstrado na segunda versão, os alunos mencionaram alterações em diversos aspectos do PA, tais como: estrutura, organização, conteúdo, tipo de texto usado, dinamicidade e propósito da atividade. Os comentários a seguir exemplificam essa questão:

Principalmente na dinâmica... de realização da atividade, que no princípio a dinâmica estava um pouco travada eh ... (...) **o upgrade maior foi em relação à dinâmica que havia sido planejada, ela ficou mais adequada à prática.** (...) em termos da abordagem, porque na parte gramatical estava uma abordagem muito, estrutural. (anexo I, Aarão, p. 148)

Têm aquelas três etapas né, o pre, while e post, e no “post” é quando a gente realmente aplica alguma coisa do assunto e foi aí que o meu plano sofreu mais alterações, que **eu não dei uma finalidade ao meu projeto, e aí turma sugeriu que eu criasse um comic book, para que eles pudessem expor o trabalho e ver o fruto daquilo exposto.** (anexo I, Percília, p. 166)

Foi no aspecto da... apresentação, da aula, digamos assim, o plano de aulas estava bem simples, estava bastante direto digamos assim. (...) **ficou bem mais completa**, uma coisa mais dinâmica, **acho que me colocando no lugar de aluna, ficaria mais aceitável, mais receptível pelos alunos**, eu me colocando no lugar de aluna, no caso... acho que ficou melhor. (anexo I, Vanessa, p. 171)

Mais baseado no contemporâneo, mais baseado no dia-a-dia, como eu passei de falar de alienígenas para o dia das mães, extremamente radical, então eu **passei a adaptar os meus planos, mais pela realidade dos alunos**. (anexo I, Antônio Sérgio, p. 149)

No segundo PA, como os graduandos estavam mais motivados para produzir os textos, notei um progresso na estrutura dos PA: os passos estão mais detalhados, seguem uma seqüência lógica, são mais organizados, apresentam em anexo textos, figuras, exercícios etc., como a aluna Vanessa expressou: “ficou bem mais completo”.

Além disso, na segunda versão, os graduandos se preocuparam, sobretudo, em motivar e fomentar a autonomia dos alunos para os quais os planos de aula eram destinados. Os alunos Antônio Sérgio e Vanessa enfatizaram a necessidade de se colocar no lugar do aluno ao planejar, para que a aula se tornasse mais adequada para ele. Essa é uma característica do professor motivador: privilegiar os interesses dos alunos e responder a suas necessidades (LUCE, 1990). O próprio desejo de tornar a aula mais dinâmica (aluno Aarão), de usar textos mais interessantes e contemporâneos (aluno Antônio Sérgio), adequados à faixa etária e ao nível de proficiência da turma (aluno Mauro) e de tornar o propósito da aula transparente (aluna Percília) são tentativas de alcançar a motivação dos alunos. Dessa forma, comprova-se que, havendo motivação e autonomia, a aprendizagem, objetivo primeiro de toda sala de aula, é facilitada.

Quando perguntados a respeito dos motivos que os levaram a alterar o PA, os alunos responderam:

Ah certamente **contribuição do meu professor e dos colegas**. (anexo I, Aarão, p. 148)

Eu fiz o planejamento de uma aula, e eu o coloquei em prova, **quando houve a micro-aula ela foi colocada em cheque**, bora ver se isso funciona, então depois que eu vi, “ah não, essa parte foi bem interessante, essa outra não” então depois disso eu pude fazer alterações para ela funcionar de uma maneira melhor ainda. (anexo I, Raquel, p. 168)

Eu fiz do meu jeito sem pedir opinião pra ninguém e **quando eu me apresentei ouvi as opiniões aí eu pensei, analisei, refleti e vi que eles realmente estavam certos** de que, faltou... ficou alguns buracos na minha (...) ficaram algumas lacunas e eu aceitei as sugestões, eu percebi isso, eu consegui perceber e depois eu alterei. (anexo I, Vanessa, p. 171)

(...) eu tava me sentindo mais motivada a fazer, porque aquilo **teria um propósito mesmo, nós iríamos publicar a revista, outras pessoas iriam olhar**, é isso eu acho. (anexo I, Camila, p. 152)

Acho que está relacionada ao que a gente vê na prática a motivação e autonomia do aluno, eu achei que **eles se sentiriam mais motivados a escrever um scrap podendo convidar alguém da turma** e a autonomia viria no que eles iriam aprender por fora pra conseguir fazer um *scrap*. (anexo I, Brenda, p. 150)

As três primeiras respostas acima apontam para a importância de levar em consideração as opiniões dos colegas e da professora durante as micro-aulas. Os alunos reconheceram que a exposição às críticas durante a revisão colaborativa dos PA levou ao aperfeiçoamento dos textos. A quarta resposta, da aluna Camila, demonstra que o fato de o segundo PA ser destinado à publicação na revista levou os alunos a se esforçarem mais, a fim de apresentarem um bom resultado final. Essa motivação extrínseca pode também justificar o porquê da maioria dos alunos ter abandonado a proposta inicial de atividade da primeira versão e ter elaborado uma nova proposta de PA totalmente diferente.

A resposta da aluna Brenda aponta para a necessidade dos graduandos de alterar o PA inicial, a fim de motivar e fomentar a autonomia dos seus futuros alunos. Com esse objetivo, fez adaptações nos textos usados e passou a refletir sobre o propósito da atividade, incluindo, por exemplo, em seu PA, a fase de exposição dos textos dos alunos ao público leitor.

3.2.3.3 Apropriação dos gêneros acadêmicos

Em uma das perguntas, refiro-me diretamente à eficácia da proposta pedagógica de apropriação dos gêneros acadêmicos utilizada durante o semestre e se essa proposta levou à motivação e autonomia dos alunos. Dentre os comentários, destacam-se os seguintes:

Aquele processo com que a gente deu uma olhada nos exemplos do gênero então depois a gente escreveu foi importante sim, essa etapa fez com que eu não

esquecesse, hoje em dia eu consigo lembrar, de como fazer um projeto **sem precisar recorrer a nenhum modelo**. (anexo I, Percília, p. 166)

Eu considero bastante relevante para nós aprendermos realmente as estruturas, as características, e não somente... nós fizemos, esse trabalho, esses projetos e no semestre seguinte já esquecemos, não é assim que acontece, tanto é que, hoje quando eu faço um planejamento de aula, ou alguma coisa assim, eu não preciso verificar a estrutura, **eu já consigo fazer sem o auxílio dos anteriores**. (anexo I, Raquel, p. 168)

Isso é notório, porque eu já tinha, eu me lembro que a minha turma já tinha visto *lesson plan* numa outra disciplina, mas assim é incrível como nessa disciplina que a gente fez o projeto, **eu me senti mais, me senti com propriedade, fazendo aquilo com propriedade**, que um projeto de ensino eu não achei que seria capaz de fazer, mas quando eu vi a gente tinha domínio sabe da linguagem, de tudo. (...) eu não senti dificuldade como em outra disciplina, porque a gente leu sobre o gênero, viu exemplos, se apropriou das características, e **foi deduzindo de forma autônoma quais seriam as características baseadas no que a gente tava lendo, não foi simplesmente “olha vem metodologia depois...”** sabe a gente viu isso. (anexo I, Brenda, p. 150)

Como mencionei na introdução desse trabalho, Machado et al (2007) acreditam que dentre as causas da dificuldade dos alunos em produzir gêneros acadêmicos estão a falta de ensino sistemático desses gêneros, a cobrança por algo que nunca lhes foi ensinado e o fato de terem de aprender intuitivamente e com muito esforço. Observei nessas respostas o quanto a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos gêneros estudados contribuiu para dar segurança e, conseqüentemente, motivação aos alunos durante a produção textual. Aqui se confirma a importância do andaime para o desenvolvimento do comportamento autônomo (MAYBIN et al apud MERCER, 1994). No primeiro momento, sob a orientação da professora, os alunos foram introduzidos ao gênero em questão, para que se apropriassem de suas características a partir da leitura de exemplos autênticos e produzissem os textos de forma mais autônoma. As alunas Raquel e Percília concluíram que esse processo contribuiu para que eles se apropriassem desses gêneros e os internalizassem, tanto que alguns deles mencionaram que conseguem hoje em dia produzir um PA ou um PE sem precisar do apoio de nenhum modelo.

No comentário da aluna Brenda, destaca-se que a orientação dada pelo professor na fase de leitura e apropriação não deve levar à dependência do aluno, no sentido dele precisar explicar cada passo do gênero. Aliás, esse tipo de ajuda não pode ser considerada andaime,

como mencionamos no capítulo teórico. Para facilitar a apropriação, o reconhecimento das características e da organização textual na fase de leitura deve partir do aluno de forma autônoma. Dessa forma, eles poderão produzir os textos com segurança, sentindo-se capazes de fazer, exercendo o domínio sobre a linguagem e a organização textual daqueles gêneros, como enfatiza a aluna Brenda.

Além disso, quando perguntados se esse processo de apropriação os motivou e fomentou sua autonomia, todos os alunos responderam positivamente:

Com certeza, **me basta saber que teria um propósito me levou a fazer coisas que, em outros trabalhos, por exemplo, anteriormente, eu não fazia**, porque não tinha um propósito como teve esse, mesmo com todas as dificuldades que cada um tem na sua vida, eu sempre procurava melhorar, melhorar, melhorar aquele trabalho que eu tava fazendo em altas horas da madrugada, mas sempre com muita vontade de fazer o melhor que eu podia. (anexo I, Camila, p. 152)

Éh me sentia bastante motivada porque, eu me sentia dando assim um passo profissional, porque na academia fica o tempo todo, fica muito dividido, entre a nossa vida estudantil e o que seria mais ou menos profissional, então nessa disciplina eu me senti de fato ingressando sabe, profissionalmente, então **se eu tiver que trabalhar em uma escola eu posso fazer o projeto de ensino agora**. (anexo I, Brenda, p. 150)

As respostas acima nos remetem à constatação de Bazerman (2006), de que, quando os alunos aprendem a lidar com novas situações de escrita, eles se sentem mais seguros e motivados a transferir esse conhecimento em outras arenas discursivas, isto é, o conhecimento adquirido e sedimentado serve de base para que ele trabalhe de forma autônoma em outras produções escritas.

3.2.3.4 Trabalho colaborativo

Na tentativa de verificar se o projeto contribuiu para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os alunos, perguntamos como eles avaliariam sua participação no PE, tanto individualmente como nos grupos. Os alunos afirmaram que:

Bom eu sou uma pessoa difícil de trabalhar em grupo, ainda mais em grupos grandes, eu me... geralmente eu fico preocupado, fico o tempo inteiro dividindo tarefas, eu tenho que dar um resultado, e no final eu fico preocupado em dar esse

resultado e se eu vejo pessoas que não estão contribuindo (...) mas eu consegui superar esse problema na sala, **no início eu fiquei um pouco desmotivado por causa disso**, mas não quanto às orientações da professora que foram bastante motivantes, mas depois, especialmente nos últimos dias com aquela pressa pra entregar o projeto eu acho que eu contribuí bastante e consegui ter bastante motivação pra continuar no trabalho. (anexo I, Mauro, p. 165)

Antes do projeto eu era uma aluna muito individualista, gostava de fazer trabalhos sozinha porque eu não gosto muito de depender das outras pessoas e depois do projeto não, **eu percebi que eu vou ganhar muito mais se eu trabalhar em grupo, porque eu posso dividir, eu posso compartilhar as idéias, então eu acho que isso me ajuda mais do que se eu trabalhar sozinha**. (anexo I, Lauriane, p. 162)

Sim, sim, eu já me considerava autônoma, mas pelos motivos errados, porque em geral eu tinha dificuldade de trabalhar em grupo, então **agora eu aprendi a trabalhar melhor em grupo, fazendo o projeto e mantive a minha autonomia**. (anexo I, Brenda, p. 150)

Olha, eu avalio a minha participação como a mais ativa possível, porque até então eu nunca tinha participado tão ativamente de um projeto, (...) porque é difícil você trabalhar com pessoas que você não tem muito contato, então a minha equipe não eram pessoas próximas de mim, aí eu vi que tinha que fazer alguma coisa, porque não seria justo com os outros integrantes da equipe, **eu acho que foi a participação mais ativa que eu tive na minha vida acadêmica**. (anexo I, Thatiana, p. 170)

Nas respostas acima, observam-se as dificuldades que os alunos precisaram superar para desempenhar suas tarefas no grupo, mantendo a própria motivação, o que demonstra que o aluno motivado não se resigna diante das dificuldades, pelo contrário, elas o impulsionam, pois ele acredita em suas capacidades e em seu potencial de gerenciar problemas relacionados à sua aprendizagem, conforme menciono no capítulo teórico. A experiência relatada pela aluna Thatiana é mais um exemplo de um gerenciamento de problemas bem sucedido. A aluna participava do grupo 3 e enfrentou algumas dificuldades devido as personalidades conflitantes dos membros de seu grupo, o que significou um motivo de desmotivação no início do PE durante a escolha do gênero a ser trabalhado, assim como relato na seção 3.1.3.3 desta análise. Os comentários confirmam que, no decorrer do projeto, os alunos perceberam as vantagens do trabalho colaborativo, pela possibilidade de dividir idéias e aprender uns com os outros. A aluna Brenda, por exemplo, percebeu que é possível manter a própria autonomia trabalhando colaborativamente.

Nas próximas respostas, os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com a própria participação no grupo:

Eu acho que eu fui uma das pessoas que mais contribuíram, (...) **quem que poderia fazer mais alguma coisa acabou fazendo, então não era algo que fosse pontuar mais, ou que teria algum ganho já proposto pelo professor, não**, a pessoa... cada aluno falava, “não professor, deixa que eu faço isso, eu quero fazer” ou então “eu posso fazer!” e **eu acho que vários alunos contribuíram a mais, porque queriam**. (anexo I, Caroline, p. 153)

Pelo resultado do trabalho e em grupo, eu posso dizer que foi excelente, porque nós conseguimos manter uma linha de raciocínio e segui-la, e isso que é o mais impressionante, o resultado pra mim é o de menos, porque o resultado nada mais é que o reflexo do que foi a nossa dedicação, **a gente cumpriu com os nossos objetivos, fomos bem sucedidos e tivemos êxito no nosso objetivo**. (anexo I, Antônio Sérgio, p. 149)

A aluna Caroline foi uma das alunas que se ofereceram para assumir tarefas extras no projeto, recebendo todos os arquivos dos colegas em seu *e-mail*. Ela explicita, a partir da experiência pessoal, que aqueles que contribuíram além do que lhes foi pedido no grupo, fizeram-no por uma motivação intrínseca e não por motivos externos. A constatação da aluna corrobora o conceito de motivação intrínseca, na qual as pessoas se envolvem nas atividades por iniciativa própria (DECI & RYAN apud BROWN, 2007).

A resposta do aluno Antônio Sérgio reflete um ponto fundamental no desenvolvimento da motivação do aluno no modelo proposto por Dörnyei & Ottó (1998), que é o estabelecimento de objetivos próprios. Os alunos definiram o que fazer e assumiram com dedicação a responsabilidade de tornar o projeto possível, alcançando os objetivos pré-estabelecidos.

Outros pontos que gostaria de destacar nas respostas seguintes são as noções de andaime coletivo e de transferência.

Eu acho que individualmente, se eu fosse fazer sozinha não ia sair muito... Não ia ter mesmo resultado que a gente teve, **em grupo já foi melhor a gente pode dividir opiniões, debater, discutir, conversar, de qual usar mesmo, qual era melhor para poder ser aplicada**, eu acho que foi muito melhor trabalhar em grupo. (anexo I, Suellen, p. 169)

Durante esse projeto, **além de fazer o meu, eu fui acompanhando o dos outros e cada idéia que ia surgindo é melhor para a gente**, eu pude é... pegar essas idéias, e tanto modificá-las também, porque **esse projeto é como uma base, ele ajudou a**

gente bastante mas também serve para que a gente tenha outras idéias, pensar de outras formas. (anexo I, Fernanda, p. 156)

Foi um trabalho em grupo muito bom e também o dos outros, eu **achei muito interessante ver as idéias dos outros alunos e isso me motivou assim a pôr em prática, entendeu? Tentar de alguma forma adaptar de acordo com a minha realidade, a dos meus alunos, pra pôr em prática nesse sentido, eu quero pôr em prática aquele projeto**, os projetos no caso, não vai dar para fazer todos num semestre só, num ano só como tá, como foi programado no nosso projeto de ensino, mas fazer um ou outro com certeza. (anexo I, Vanessa, 171)

Nas três respostas destaca-se o fenômeno de andaime coletivo (DONATO, 1994). A aluna Suellen, por exemplo, descreve as ações desenvolvidas durante a negociação para se chegar à melhor opção para o grupo e a aluna Fernanda explicita que observar as idéias dos colegas a ajudou a modificar e a aperfeiçoar suas próprias idéias.

Além disso, as idéias dos colegas impulsionaram a aluna Vanessa a atuá-las em sua prática como professora. Esse fato, expresso também por outros alunos, demonstra que os alunos têm a intenção de transferir a experiência vivida por eles no projeto em suas salas de aulas. Essa capacidade de transferir resultados positivos para outros contextos de aprendizagem é uma característica central do aprendente autônomo, como já mencionei no capítulo teórico.

3.2.3.5 Motivação e Autonomia

Perguntei aos alunos se eles se consideravam mais autônomos após o projeto da revista. Obtive respostas bem diversificadas:

Hoje sim, em relação ao semestre passado então... e ao início do curso... nossa, (...) **a autonomia é bem interessante, porque ela realmente funciona...** a gente pensa "a não isso, motivação, isso não dá muito certo" mas acontece e é muito engraçado, uma coisa que eu pude observar no nosso projeto é que, nós éramos, nos tornamos autônomos, nós víamos na teoria somente, mas a gente pôde aplicar no nosso projeto, pôde praticar, isso foi bem interessante. (anexo I, Raquel, p. 168)

Até então eu não era nada autônoma né, foi o primeiro trabalho que eu participei mesmo ativamente no grupo que eu estava, daí contribuiu muito, muito mesmo pra minha autonomia. (anexo I, Thatiana, 170)

Acredito que sim, acredito que sim, a participação no projeto fez com que a gente procurasse mais coisas, pesquisar mais, entendeu, **não apenas ficar apenas**

esperando que as coisas venham... (...) mastigadinhas pra gente, a gente tem mais autonomia realmente pra procurar aprender. (anexo I, Liliana, p. 164)

Com certeza, até porque não tem como eu ensinar algo que eu não sei, **eu não posso ensinar ao aluno a ser autônomo se eu não sou, certo?** (anexo I, Antônio Sérgio, p. 149)

Sim, sim, acho que esse é um excelente caminho, porque sem... porque... a autonomia eu costumo dizer que é um círculo (...) **um puxa o outro, tem que ter autonomia pra ter motivação e pra ter motivação tem que ter autonomia...** acho que é um caminho legal. (anexo I, Aarão, p. 148)

Sim eu sempre fui um pouco autônoma, não muito mas, sempre fui um pouquinho, e com certeza **agora, eu consigo ver que realmente eu, sou capaz... e isso me motiva a ir procurar as coisas sozinha...** (anexo I, Vanessa, p. 171)

Alguns alunos já se consideravam autônomos, como a Vanessa. Outros se consideraram mais autônomos após o projeto, como a Raquel, o Antônio Sérgio, a Liliana e o Aarão. E alguns passaram a ser autônomos, como é o caso da Thatiana. Percebe-se claramente nas respostas desses alunos uma expansão da autonomia individualmente e da turma como um todo. Isso está em sintonia com a idéia de Benson (2001) de que a autonomia não pode ser medida em valores absolutos, mas implica em uma idéia de contínuo que pode ser ampliada ou reduzida, conforme as situações que são proporcionadas ao aprendente.

No comentário da Vanessa pode-se confirmar que, quando o aluno se sente seguro e capaz de realizar uma tarefa, sente-se motivado a realizá-la de forma autônoma, sem esperar que as coisas venham prontas por meio da intervenção do professor, como expressa a aluna Liliana. Assim, segundo o que afirmo no capítulo teórico, confirma-se mais uma vez a relação de interdependência entre a motivação e a autonomia, reforçada pelas palavras do aluno Aarão: “uma puxa a outra”.

As respostas a seguir ilustram a que os alunos atribuem a sua motivação no projeto:

(...) às vezes a gente pode até dizer, não, não vai dar certo, não tem como fazer, eu mesmo vi esse lado, mas depois **vendo a turma motivada com aquela ... a gente acaba entrando também**, aí com o trabalho em grupo, cada um dava a sua opinião, mas sempre tem aquela coisa, tu tá com o teu grupinho mas um fala uma coisa, dá uma idéia. (anexo I Fernanda, p. 156)

A idéia da publicação, porque se a gente fosse fazer uma revista, sabe pra turma e depois... Sabe, trabalho de escola, mas **a gente publicou, e vale uma publicação nele, e isso academicamente me interessa muito.** (anexo I, Brenda, p. 150)

A questão da publicação. Acho que **deu muita motivação ter concretizado algo que nós fizemos, se alguém perguntasse “como foi essa disciplina?” eu mostraria a revista**, isso que foi a minha disciplina. (anexo I, Caroline, p. 153)

A motivação em si, da minha parte foi ver o resultado final, que seria exatamente a publicação, eu já via a revista nas minhas mãos e isso me motivou ainda mais, **trabalhar ainda mais para ser um projeto, para ficar bom, para evitar ao máximo de erros e eu me esforcei exatamente... Esse esforço é a motivação**, pode contar como motivação (...). (anexo I, Fábio, p. 155)

(...) Saber que um projeto que a gente tava desenvolvendo na turma seria publicado, **seria mostrado para outros professores, para outros alunos da área de letras do curso de língua inglesa**, então foi isso que me motivou. (anexo I, Thatiana, p. 170)

Sim, é primeiro saber que teria uma finalidade, isso **pra mim foi essencial saber que não só tu irias ver a minha produção, mas ver que outras pessoas** (...) quando a gente começou a ver que o projeto foi crescendo e que tomou uma dimensão maior, maior foi o esforço, e mesmo no final quando eu já estava bastante cansada do semestre, porque não era só a tua matéria eu me senti muito motivada por saber que o nosso projeto ia ter um destino, ia ter um público bem maior, muita gente poderia estar contribuindo com outros professores. (anexo I, Percília, p. 166)

A primeira resposta da aluna Fernanda demonstrou que sua motivação não foi sempre constante, foi necessário protegê-la e mantê-la (DÖRNYEI & OTTÓ, 1998). Segundo ela, verificar a participação de seus colegas durante as atividades ajudou a recuperar sua própria motivação.

A maioria dos alunos atribuiu a sua motivação à exposição de seus textos por meio da publicação da revista. A aluna Brenda reflete o interesse do graduando pela publicação como qualificação acadêmica. As palavras da aluna Caroline reforçam o orgulho dos alunos de ver a revista pronta como resultado de um trabalho de um semestre em uma disciplina. O comentário do Fábio confirma que, diante da possibilidade da publicação, os alunos mostraram-se bem mais dispostos a inúmeras revisões dos textos para alcançar um bom resultado final, o que está de acordo com o que afirma Lopes-Rossi (2006). Segundo a autora, quando os alunos estão cientes da possibilidade de expor os textos produzidos, mostram-se mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido. A fala das alunas Thatiana e Percília toca em um ponto importante que é a necessidade de ampliar o público leitor de seus textos para além do olhar do professor.

Nas respostas a seguir, reflete-se um aspecto fundamental no processo de autonomização, a capacidade de transferência de um conhecimento adquirido para outros contextos (LITTLE, 1991):

Primeiro ver que quando, eu enquanto aluna vejo o meu trabalho exposto, eu me esforço muito mais para fazer o meu trabalho melhor, então se eu que sou uma aluna da graduação sinto isso, imagine alunos que estão estudando inglês, **então a motivação foi o... se sentir motivado, e saber que um outro tipo de público vai ter contato**, foi o que me motivou (...). (anexo I, Percília, p. 166)

Me motivou porque foi uma coisa diferente, as outras escolas não fazem isso com os alunos, são raríssimas que se preocupam em fazer isso, que se preocupam em incentivar o aluno a querer aprender, e o nosso projeto visa isso, e isso me motivou bastante, porque é uma coisa diferente, **eu fico me imaginando, eu me coloco no lugar de um aluno, pôxa seria muito legal se um professor fizesse isso... Então isso me motivou nesses dois lados, como professor e como aluno, pra pôr em prática o que a gente fez, e também como aluno, porque eu adoraria que fizesse isso, que um professor fizesse isso**. (anexo I, Vanessa, p. 171)

Nas respostas das alunas Percília e Vanessa, já atuantes como professoras de inglês, percebe-se que elas pretendem transferir a própria experiência vivenciada com a revista para suas próprias experiências em suas turmas. Elas se sentiram motivadas como alunas e como professoras, pois assim como foram encorajadas como alunas por meio do projeto, perceberam que podem da mesma forma como professoras incentivar a motivação de seus alunos. Isso responde a um dos objetivos dessa intervenção, o de preparar os professores em formação, a partir da vivência de experiências relevantes, para lidar com as práticas de leitura e escrita de forma mais efetiva em suas futuras salas de aula.

Ao final da entrevista, pedi que os alunos resumissem o projeto em uma palavra. As respostas de todos os alunos foram muito positivas, tais como: realização; satisfação; excelente; eficácia; divertido. As respostas refletiram não só o sucesso da experiência, mas também o trabalho árduo necessário para alcançar os objetivos, como por exemplo: trabalho; divisão; companheirismo; trabalho colaborativo; disciplina; organização; trabalhoso, mas compensatório, desafiante e recompensador. Além disso, dez alunos resumiram o projeto com as palavras motivação e/ou autonomia.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar os processos de motivação e autonomização por meio do trabalho com os gêneros textuais acadêmicos. De forma mais específica, busquei verificar se as propostas pedagógicas de aplicação dos gêneros textuais acadêmicos utilizadas durante esta pesquisa-ação foram eficazes para a apropriação desses gêneros pelos graduandos e se puderam contribuir para um processo de leitura e produção mais motivador e autonomizador.

As conclusões são expostas em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda, reflito sobre as implicações do processo de autonomização e motivação dos participantes. Na terceira, relato algumas limitações deste trabalho e sugiro algumas possibilidades de pesquisas futuras nessa área. E finalmente, na quarta seção, apresento minhas considerações finais.

Retomada das perguntas de pesquisa

Este trabalho foi realizado na tentativa de responder às seguintes perguntas pesquisa: É possível fomentar a motivação e a autonomia trabalhando com gêneros acadêmicos? Os alunos da graduação em língua inglesa podem apropriar-se dos gêneros acadêmicos de forma motivadora e fomentadora da autonomia?

Os alunos responderam muito bem à proposta do projeto, pois tiveram a possibilidade de negociar todas as escolhas referentes a ele, desde a decisão dos gêneros PA e PE que gostariam de produzir até o veículo no qual gostariam de publicar. Posso dizer que a negociação foi um fator catalisador da autonomia e conseqüente motivação dos alunos no

trabalho com esses gêneros, pois eles se tornaram mais responsáveis por sua aprendizagem, como observei nas produções textuais e confirmei na entrevista final de avaliação do projeto.

Constatei que os alunos se sentiram muito mais motivados e autônomos para produzir após a apropriação dos gêneros estudados. Nesse processo, as propostas pedagógicas de Ramos (2004) e Lopes-Rossi (2006) para a leitura e produção de gêneros foram utilizadas na tentativa de orientar o aluno e de atuar como andaime nesses processos, visando torná-lo mais seguro e consciente dos passos que deveria seguir por conta própria diante dos gêneros trabalhados. Nesse intuito, leram vários exemplos desses textos, discutindo-os juntos antes de iniciar a produção. A verificação prévia dos elementos característicos de cada gênero feita pelos alunos e não simplesmente apontada pelo professor serviu de andaime coletivo (DONATO, 1994), pois puderam compartilhar suas compreensões sobre os textos lidos e trabalhar de forma mais autônoma durante a produção. A produção textual também foi mediada pela orientação do professor e dos próprios colegas que participaram da revisão colaborativa dos textos. As inúmeras revisões e re-escritas dos textos foram outro sinal visível da motivação, já que, em outras turmas, esses processos eram muitas vezes rejeitados pelos alunos, mesmo quando sujeitos à avaliação. Considerei essa preocupação em apresentar a versão final da melhor forma possível uma consequência da possibilidade de expor os textos não somente ao professor, mas também a um público leitor real, por meio da publicação na revista *Smart Teaching*. Esse objetivo final contribuiu para a geração e a manutenção da motivação dos alunos ao longo de todo o projeto, como eles mesmos afirmaram.

Portanto, os passos dessas propostas pedagógicas foram conduzidos por meio do trabalho colaborativo entre a professora e os alunos, usando a negociação como suporte para as decisões tomadas, a fim de que o aluno assumisse gradativamente o controle de sua própria aprendizagem.

Retomando e respondendo, enfim, as perguntas de pesquisa, considero que o trabalho com esses gêneros foi motivador e fomentador da autonomia, pois partiu de uma necessidade apontada pelos próprios alunos. O processo de apropriação dos gêneros, por sua vez, foi eficaz e levou em consideração a leitura e discussão prévia do gênero, o retorno dado pelo professor e o trabalho colaborativo entre professor e alunos.

Implicações do processo de autonomização e motivação dos participantes

O processo de autonomização vivenciado pelos alunos passou pelas fases de conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade (SCHARLE & SZABÓ, 2000). Como a autonomia tem um caráter multidimensional (BENSON, 2001), a passagem pelas fases do processo de autonomização aconteceu de forma particular para cada aluno. Para alguns deles, porém, por já apresentarem um comportamento autônomo, a intervenção não despertou a conscientização, mas a reforçou. Com relação àqueles que não se consideravam autônomos, a intervenção despertou a conscientização e reflexão sobre seu processo de aprendizagem. A mudança de atitude foi gradativa, ocorrendo de forma mais lenta para alguns e mais imediata para outros. A transferência de responsabilidades ocorreu nos momentos em que os alunos participaram das decisões, assumiram responsabilidades e alcançaram os resultados esperados, indo até mesmo além das minhas e das suas próprias expectativas. Entretanto, nem sempre esse processo de autonomização foi linear. Para alguns alunos, por exemplo, a fase de transferência de responsabilidade ativada nos momentos de negociação no início desse experimento contribuiu de forma decisiva para a conscientização e a mudança de atitude.

A motivação, por sua vez, manteve-se em contínuo processo de construção durante a intervenção, assim como ilustrado no modelo motivacional de Dörnyei & Ottó (1998).

Acredito que a negociação inicial conduzida com os alunos para tomar as decisões relacionadas ao projeto influenciou, na fase pré-acional, o surgimento da motivação e o estabelecimento dos objetivos e planos de ação para alcançá-los. Uma vez ativada, a motivação serviu como força instigadora para colocar em prática as ações assumidas a partir das escolhas feitas. Durante a fase acional, a motivação não foi uma constante para todos os alunos, ela precisou ser protegida para que se mantivesse ativada. Para alguns alunos, a própria motivação e autonomia dos colegas serviram de estímulo para continuar, de forma análoga ao fenômeno de autonomia distribuída (PAIVA, 2006) e andaime coletivo (DONATO, 1994). Em diversos momentos da fase acional e pós-acional, os alunos avaliaram o resultado de suas ações e reelaboraram o plano de ação para alcançar de forma mais eficaz seus objetivos. As fases desse processo de motivação foram conduzidas com toda a turma com o apoio do professor e, em alguns momentos, individualmente de forma autônoma pelos alunos.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que tanto a motivação extrínseca quanto a motivação intrínseca foram determinantes para o sucesso desse experimento (BROWN, 2007; DÖRNYEI, 2001b; DECI & RYAN, 1985 apud DÖRNYEI, 2001b). A princípio, a idéia da publicação na revista serviu como motivação extrínseca para os alunos, mas em diversos momentos, por exemplo, como na condução das micro-aulas, no qual os alunos se sentiram orgulhosos com os resultados obtidos, ela foi combinada com a motivação intrínseca ou mesmo orientou-se em direção a ela.

Além disso, a transferência dos conhecimentos adquiridos para contextos mais amplos também foi outro comportamento que evidenciou o desenvolvimento da autonomia em vários momentos, como por exemplo: quando os alunos utilizaram seu conhecimento do gênero PA como andaime para ler e produzir o PE; quando transferiram alguns pressupostos da motivação e autonomia e da aplicação dos gêneros textuais para seus próprios PA e PE, dando

escolhas, mostrando exemplos autênticos dos gêneros e explicitando um propósito para a produção textual dos alunos aos quais os PA e o PE foram destinados; e quando se encontraram no papel de “professores” no semestre após esta intervenção como relato brevemente a seguir.

Pude acompanhar os alunos dessa turma em outra disciplina chamada “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental” no semestre subsequente a esta intervenção. Verifiquei que a motivação se manteve neles quando se propuseram a aplicar o PE elaborado para a revista *Smart Teaching* na Escola de Aplicação da UFPA, nas turmas nas quais estão estagiando. O PE foi reescrito mais uma vez, sendo adaptado ao contexto da escola pública e ao tempo de 6h/a disponibilizado para a intervenção. As novas propostas de atividades e os materiais utilizados foram bastante motivadores e o propósito final de fazer uma exposição das produções dos alunos em um evento na biblioteca da escola demonstrou a capacidade dos alunos de transferir a experiência que vivenciaram para as salas de aula onde eles são os professores. A maioria dos graduandos comentou em seus relatórios estarem surpresos com os resultados alcançados e com a motivação dos seus alunos. Além disso, para a Jornada do Estágio organizada anualmente pela escola, muitos alunos decidiram submeter seus resumos e apresentar os resultados de sua intervenção. A produção escrita desse novo gênero, o resumo, deu-se de forma mais autônoma, sem depender do apoio do professor a não ser na fase de revisão colaborativa do texto.

Limitações deste estudo e sugestões para próximas pesquisas

Uma das limitações dessa pesquisa, justificada pela falta de tempo hábil, foi o fato de não ter podido explorar outros gêneros de grande interesse dos alunos, como o artigo científico. Pelo mesmo motivo, não foi possível destinar mais tempo para a realização de

outras atividades durante a fase de leitura e apropriação dos gêneros produzidos. Essas limitações, porém, não invalidam os resultados alcançados com esta pesquisa-ação. Pelo contrário, elas me estimulam a dar continuidade ao processo cíclico da pesquisa-ação (WALLACE,1998) em busca de novas respostas que me satisfaçam como pesquisadora.

Nesse sentido, este trabalho vai me conduzir a novas pesquisas que investiguem outros gêneros acadêmicos escritos, como o artigo científico, pré-projeto e monografia, com os quais os graduandos, em geral, apresentam sérias dificuldades na universidade. Além disso, essa experiência posterior na disciplina de estágio me estimulou a dar continuidade a esta pesquisa para investigar de que maneira o processo de apropriação dos gêneros vivenciado pelos alunos pode contribuir para a apropriação dos próprios modos de didatização dos gêneros pelos graduandos em situações de ensino da língua inglesa.

Considerações finais

Confirmando o que tentei enfatizar ao longo de toda essa pesquisa, a motivação e a autonomia alimentaram-se mutuamente durante e após essa intervenção como em um círculo virtuoso e contribuíram para a participação ativa dos alunos e para o sucesso em sua aprendizagem (DANTAS & MAGNO E SILVA, *no prelo*). Dessa forma, não só os alunos, mas também a professora se beneficiou dos resultados dessa intervenção. Observar a participação ativa desses alunos me estimulou a continuar trabalhando colaborativamente para proteger a motivação e a autonomia dos meus alunos, visto que isso, possivelmente, poderá se refletir em seu futuro trabalho como professores. Ademais, ao contrário do que se pode pensar, o compartilhamento do controle em sala de aula tornou esse trabalho mais fácil de ser conduzido, bem como mais prazeroso tanto para os alunos quanto para mim.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA FILHO, V. C.; SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada: português- inglês: inglês- português*. Campinas: Pontes, 1997.
- AOKI, N. Aspects of Teacher Autonomy: Capacity, Freedom, and Responsibility. In P. BENSON; S. TOOGOOD (eds.) *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 2002. p. 110-124.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 22, n.2, 2001. p. 195-212.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, 4ª ed. Martins Fontes, 2003.
- _____. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. In: HOFFNAGEL, J.C.; DIONÍSIO, A.P. (org.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Longman, 1997.
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Essex: Longman, 2001.
- BENSON, P.; TOOGOOD, S. *Learner autonomy: challenges to research and practice*. Dublin: Authentik, 2002.
- BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, 2006. p. 21-40.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BROWN, J.D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.
- BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing Second Languages Research*. New York: Oxford University Press, 2002.
- COE, R. M. Teaching genre as process. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.). *Learning and teaching genre*. [S.l.]: Boynton/Cook – Heinemann, 1994. p. 157-169.
- DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (eds.). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik, 2003. p. 135-146.

DANTAS, L. Circulação de gêneros textuais acadêmicos escritos em práticas de ensino-aprendizagem do Curso de Letras com Habilitação em Inglês. Belém, [2009]. No prelo.

DANTAS, L.; MAGNO e SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. Belém, [2009]. No prelo.

DICKINSON, L. Learner Autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. London: Ablex Publishing, 1994. p. 33-55.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, 2001.

_____. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2001.

DÖRNYEI, Z.; OTTO, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working papers in Applied Linguistics. Thames Valley University, London, v. 4, 1998. p.43-69. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2008.

FREEDOM Writers. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Hilary Swank; Tracey Durning; Nan Morales; Dan Levine. Intérpretes: Hilary Swank; Patrick Dempsey e outros. Roteiro: Richard Lagravenese: Paramount Pictures; MTC Films, 2006. DVD (122 min), Widescreen, color. Produzido por Danny DeVito; Michael Shamberg; Stacey Sher. Baseado no livro "Freedom Writers Diary".

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HAMP-LYONS, L. English for academic purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 126-130.

HARMER, J. Motivation. In: *The practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2001. p. 51-55.

HEMAIS, B. ; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: BONINI et al (org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LILE, W.T. Motivation in the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, v. VIII, n. 1, January, 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>>. Acesso em: 10 junho 2008.

LITTLE, D. *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHODA, E. *Learner Autonomy in the Foreign Language classroom*. Dublin: Authentik, 2003.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

LUCE, R. W. Motivating the unmotivated. *Communications Instructor*. Nelsonville, v. 7, n.8, 1990. Disponível em: <honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/unmotiva.htm>. Acesso em 10 agosto 2008.

MACEDO, T.S.C.L. *Academic writing: estudos de livros didáticos para o ensino e aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2003.123fls.

MACHADO, A.R. (coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005. p. 151-166.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia e Saber Exponencial no Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: VIII Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários. 2004. *Caderno de Resumos*. Belém: UFPA, 2004.

_____. Autonomia no Aprendizado de LE: É preciso um novo tipo de professor?. In: *Educação de professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p. 19-36.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and classroom education. In: STIERER, B.; MAYBIN, J. *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon, Avon: The Open University, 1994. p. 92-110.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, n. 70, p. 151-167, maio 1984.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PAIVA, V. L. M.O. Autonomia e complexidade. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.9, n.1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (org) *Ensino-Aprendizagem de Línguas estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36.

RAMOS, R. de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAYA, M.J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa*. Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor. Dublin: Authentik, 2007.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: CUP, 2000.

SWALES, J.M. *Genres analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J.M.; FEAK, C.B. *Academic writing for graduate students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

USHIODA, E. *Learner autonomy: The role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (eds.). *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Longman, 1997. p. 98-113.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, J. M.; COLOMB, G. G. The case for explicit teaching: why what you don't know won't help you. *Research in the teaching of English*, v. 27, n. 3, p. 252-264, out. 1993.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO B

Ementa da disciplina

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

Disciplina: Oficina de compreensão e produção escrita em inglês

Código: LA02167

Pré-requisito: Compreensão e produção em inglês III

Carga horária: 60 horas

Ementa

Reflexão sobre as habilidades e competências de compreensão e produção escrita no ensino do inglês. Elaboração de atividades pedagógicas de compreensão e produção escrita.

Conteúdo programático

1. Competências e habilidades de leitura e escrita
 - a. O saber ler
 - b. O saber escrever
2. Atividades de leitura e escrita
 - a. Escolha de documentos
 - b. Análise de práticas pedagógicas
 - c. Elaboração de atividades

Bibliografia:

CELCE-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Mintosh, Lois: U.S.A., 1979.

DAY, Richard. *New Ways in Teaching Reading*. Alexandria : Tesol, 1993.

OSHIMA, A. & HOGUE A. *Introduction to Academic Writing*. Longman, 1988.

PEYTON, Joy. *Students and Teachers Writing Together*. Alexandria : Tesol, 1990.

VINCE, Michael. *Advanced Language Practice*. Oxford : Heinemann, 1994.

WHITE, Ronald. *New Ways in Teaching Writing*. Alexandria : Tesol, 1995.

ANEXO C

Caderno de notas

(10/03/08)

No primeiro dia de aula propus um *Needs analysis*⁵¹, no qual os alunos deram sugestões de como as aulas deveriam ser, os tópicos a serem incorporados no programa e como gostariam de ser avaliados.

Em seguida, negociamos o gênero acadêmico que gostariam de produzir durante o semestre a partir de duas opções: o PA e o PE. Os alunos ficaram um pouco divididos no início entre os gêneros PA e PE e concluíram que gostariam de trabalhar com os dois, devido à importância de ambos para a formação do profissional de Letras.

Também tentei negociar sobre o projeto que desenvolveríamos a partir da produção escrita dos gêneros acadêmicos, dando três opções: publicar os trabalhos num Manual de Ensino, num CD-ROM, ou numa revista. Parte da turma preferiu a revista, parte preferiu o CD. Um dos alunos (Mauro) achou que a revista daria muito trabalho e comentou “Ela está dando a opção de nós escolhermos, não somos obrigados a aceitar tudo, é melhor termos cautela na nossa decisão e ver o que é melhor, porque os outros professores vão passar muitos trabalhos e não vão nos dar escolha e podemos não dar conta”.

Quando este aluno deu sua opinião, alguns alunos não entenderam que ele estava apenas se posicionando, acharam que ele estava dizendo que eu estava impondo uma idéia e contra-argumentaram: “A prof. está apenas sugerindo e pedindo pra gente escolher, a revista seria uma experiência legal e não devíamos nos preocupar com o trabalho em si mas com a aprendizagem...”.

A negociação não foi fácil de ser conduzida. Os alunos discutiram um pouco e ficaram de decidir na próxima aula diante dos outros colegas que não vieram na primeira aula.

(12/03/08)

Trabalhamos um texto sobre “Your Learning Style and Writing Goal”⁵². Preparei um apresentação em *Power point* sobre os estilos de aprendizagem apresentados no texto, voltados para a produção escrita. Comentamos sobre as principais características de cada estilo. E ao final, os alunos, após responderem uma série de perguntas que levavam a reflexão sobre os diferentes estilos, responderam quais seus estilos predominantes, além de traçarem seus objetivos com relação à escrita.

Achei importante recolher esse material dos alunos por escrito, porque quanto melhor eu conhecer os alunos, mais será possível sugerir atividades que vão ao encontro de suas necessidades, na tentativa de motivá-los.

Ao final da aula, voltamos ao assunto da negociação do projeto. Dessa vez, como eles haviam pedido, mostrei a revista que fiz com os alunos no semestre passado. Eles ficaram entusiasmados. Muitos decidiram pela revista. Outros se queixaram do preço da impressão e acharam uma idéia melhor fazer o CD, pois isso daria uma maior visibilidade e maior público leitor. Nesse momento, o mesmo aluno (Mauro) que havia questionado a revista na aula anterior começou a defender a idéia da revista e ser contra o CD, pois dessa forma as pessoas teriam um material impresso para visualizar as produções. Outra aluna (Caroline) deu outra sugestão: Por que não fazemos os dois: a revista e a versão em Cd? Os alunos gostaram, mas ainda continuaram a discussão.

Enfim, diante da indecisão, pois parecia que todos tinham o mesmo objetivo, mas uns não queriam perder a idéia diante dos outros colegas, decidi adiar a escolha da forma de publicação para depois. Afinal, a revista já havia sido escolhida, faltava só ver como seria publicada (impressa ou cd).

A partir dessa negociação suada, observei que ou os alunos ainda não têm o costume de serem ouvidos, ou os professores não lhe dão muitas escolhas, pois mostraram dificuldade de escolher e negociar.

(17/03/08)

⁵¹ Questionário de análise das necessidades dos alunos.

⁵² “Seu estilo de aprendizagem e objetivo com relação à escrita”.

Hoje eles fizeram a primeira versão do PA, sem que lhes fosse dada muita orientação sobre como produzi-lo. O PA poderia ser sobre leitura ou escrita. Pedi na aula anterior para que pesquisassem/trouxessem textos para uma atividade baseado em leitura e/ou escrita a ser feita em sala de aula, mas ninguém lembrou ou não se interessou em trazer. Como plano B, levei vários livros didáticos para consulta de textos.

Eles não tiveram dificuldade em produzir o PA, pelo menos a maioria, pois já haviam produzido esse gênero no semestre passado.

(19/03/08)

Em casa, li os planos e dei algumas sugestões. Poucos alunos apresentaram dificuldades com relação à organização do texto, mas muitos apresentaram problemas com relação ao conteúdo das aulas.

Hoje, devolvi os planos e conversei individualmente com os alunos sobre as minhas sugestões.

Como atividade para a aula de hoje, preparei umas tiras de papel com passos de um PA sobre leitura e produção do gênero Perfil. Após, dividi a sala em 4 grupos e eles tiveram que ler e organizar a aula passo a passo, colando as tiras em ordem no quadro. Após, discutimos a seqüência e a importância de cada passo da aula, os objetivos do professor, o papel do aluno, etc. A turma participou bem tanto da organização quanto da discussão.

Em seguida, mostrei um PA para concurso de prof. substituto para que eles notassem se havia diferenças. Então, pedi para que os alunos ditassem os passos de um PA de aula e escrevi no quadro. Perceberam que existem nomes diferentes para um mesmo passo e que há alguns elementos obrigatórios e outros opcionais.

Ao final, disse que havia dado aquela aula para adolescentes e mostrei o resultado obtido ao final da aula: uma revistinha com o perfil dos alunos. Lemos alguns perfis e eles ficaram muito interessados e impressionados com a atividade feita com aqueles adolescentes. Perceberam que aquele tipo de trabalho com gêneros tinha dado certo.

Aproveitando o gancho, pedi a primeira produção escrita para a revista *Smart Teaching II*: o perfil dos alunos, autores da revista, para a próxima aula.

(24/03/08)

Apenas quatro alunos trouxeram o perfil hoje. Estendi o prazo até a próxima aula. Uma aluna disse que não fez porque não queria expor sua foto em seu perfil na revista. Disse que deveria me somente o texto, nesse caso. Eles ainda não parecem muito conscientes ou responsáveis pela revista.

Hoje deveríamos discutir o texto *How to teach reading*⁵³ (HARMER, 1998). Só um aluno havia seguido o cronograma e lido com antecedência, os outros não. Chamei a atenção dos alunos e não discuti o texto. Mandei que eles lessem durante a aula.

Alguns alunos reclamaram sobre o horário da aula, pois já estão cansados e com fome nesse horário.

(26/03/08)

Discussão do texto da aula anterior. Hoje os alunos participaram da discussão do texto lido previamente pela maioria.

(31/03/08)

Discussão do texto “Writing”⁵⁴ (SCARCELLA & OXFORD, 1992) e leitura da entrevista da Walkyria para a revista *Smart Teaching I*. Os alunos gostaram bastante dessa entrevista, dos tipos de perguntas feitas e resolveram incluir entrevistas nessa edição da revista também. Achei a iniciativa um

⁵³ Como ensinar a ler (HARMER, 1998)

⁵⁴ Escrita (SCARCELLA & OXFORD, 1992)

sintoma de motivação e autonomia, pois não propus uma entrevista para a 2ª versão da revista, partiu deles.

Então, os alunos, empolgados, foram ao quadro para votar quem será o professor entrevistado. Fizeram uma lista de sugestões e votaram. Diante do resultado, empataram duas professoras, Cíntia e Walkyria e os alunos decidiram fazer duas entrevistas. Esse processo de negociação foi bem mais produtivo que o primeiro, eles deram sugestões, expuseram seu ponto de vista e concordaram com a opinião um dos outros. Daqui pude perceber que a negociação exige prática, pois os alunos não estão habituados a participar das decisões em sala de aula. Dessa vez, eles conduziram todo o processo de negociação e optaram por fazer duas entrevistas, sem que a escolha deixasse alguns alunos chateados.

(02/04/08)

As aulas foram dispensadas em função do SEMAL.

(07/04/08)

Discussão do texto “How to teach writing”⁵⁵ (HARMER, 1998). O texto foi lido anteriormente e facilitou a discussão. Como o texto é curto e sobrou tempo, os alunos começaram a preparar as perguntas para as entrevistas.

Os alunos prepararam, individualmente ou em duplas, algumas perguntas para as duas entrevistas que farão para a revista. Alguns preferiram levar para reelaborar suas perguntas em casa.

(09/04/08)

Discussão do texto “Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos (LOPES-ROSSI, 2006) apresentação de exemplos práticos. Alguns alunos estão me entregando seus perfis e suas perguntas para a entrevista.

(14/04/08)

Não houve aula em razão da “enchente” no Centro de Letras.

(16/04/08)

Discussão do texto “Gêneros discursivos e ensino da língua inglesa” (Pinto, 2005). Mostrei alguns exemplos de produções dos meus alunos no CEMP e eles ficaram interessados.

(21/04/08)

Feriado de Tiradentes.

(23/04/08)

Apresentação do projeto “English Book Festival”⁵⁶ que conduzi na escola CEMP: os alunos se interessaram bastante pelo projeto de ensino, lembrei que no mês de junho escreveríamos um projeto como esse que poderia ser usado por cada um em suas aulas. Fizeram várias perguntas durante a exposição do projeto sobre tempo necessário, formas de avaliação, motivação dos para reescrever os textos, etc.). Também examinaram o material produzido pelos alunos do CEMP, gostaram muito dos livrinhos produzidos.

Avisei que já poderiam preparar o segundo PA (2ª versão), integrando Leitura e Escrita e quem quisesse já poderia trazer na próxima aula para tirar dúvidas. Disse que eles poderiam

⁵⁵ Como ensinar a escrever (HARMER, 1998)

⁵⁶ “Festival de Livros de Inglês”

reformular aquela primeira versão ou fazer um novo. Avisei que dariam micro-aulas para expor seus planos de aula e para isso dividi a turma em três grupos: alunos, professores e observadores. Todos passariam por esses papéis ao longo das apresentações.

Finalização das perguntas para a entrevista: os alunos entregaram as perguntas para o grupo da edição organizar a seqüência das perguntas.

(28/04/08)

Passei o filme *Escritores da Liberdade*. Pedi para que eles anotassem pontos importantes do filme relacionados ao ensino de leitura e escrita, gêneros textuais, motivação, autonomia. Essas anotações ajudarão na discussão na próxima aula. Tais anotações também poderão ser usadas para a escrita do Projeto de Ensino. O filme terminou 40' após o horário, mas todos quiseram ficar até o final, estavam muito presos, alguns até choraram.

Enquanto eles assistiam o filme, orientei alguns alunos sobre que já trouxeram o PA.

Durante o filme li os planos dos seguintes alunos e dei sugestões. Esse trabalho colaborativo entre professor e aluno durante o processo de escrita tem chamado a atenção dos alunos. Eles não perdem essa oportunidade de ouvir sugestões e orientações para aperfeiçoar seus textos e atividades.

Sergio e Vanessa: não modificaram muito a primeira atividade, usaram textos do livro, não pesquisaram textos autênticos na refacção da atividade.

Mauro antes mesmo de me mostrar achou que sua atividade não estava adequada para a revista, quis mudar antes de me mostrar.

Percília, Brenda e Aarão fizeram ótimas atividades.

(30/04/08)

Assinatura do termo de consentimento. 20 alunos presentes, 20 assinaturas. Confesso que estava nervosa com esse momento e me surpreendi com tamanha aceitação. Considerei isso também um sinal de confiança, pois ao longo desse tempo desde o início de semestre a confiança dos alunos em mim tem aumentado e gerado um ambiente que favorece o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Um ambiente seguro favorece o desenvolvimento da motivação e da autonomia que tenho verificado nos alunos.

Hoje foi o dia destinado à discussão do filme e revisão colaborativa do PA. Os alunos gostaram muito do filme e participaram bastante da discussão. Fizeram relações muito pertinentes entre as cenas do filme com os conteúdos estudados na disciplina a respeito do ensino da leitura, escrita e gêneros. A tônica da discussão foi como a professora conseguiu motivar os alunos pra essas habilidades, o tipo de atividade proposta, a conexão com a realidade dos alunos, o propósito das produções, o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao longo do filme... esses comentários feitos confirmaram a percepção dos alunos com relação à importância desses construtos e à internalização de formas de desenvolvê-los em sala de aula.

Ao final, sugeri que escrevessem um parágrafo com uma crítica do filme para uma seção da revista.

Vários alunos me procuraram para ter um *feedback* de seus PA: William, Fred, Francinaldo, Izabel, Fábio, Percília (novamente), Camila, Raquel, Lauriane, Thatiana, Fernanda. Também vi alguns alunos pedindo opiniões dos próprios colegas sobre suas atividades. Os únicos que ainda não me mostraram o PA ainda: Caroline, Suellen, Liliana.

Dos 20 alunos, somente 03 por algum motivo não me mostraram seus planos de aula para orientação. Achei surpreendente o interesse em ouvir opiniões minhas ou dos colegas para aperfeiçoar seus planos de aula.

A maioria reescreveu tudo, não quiseram aproveitar a 1ª versão. Além disso, as idéias, os textos usados e as propostas de produção estão bem melhores e criativas. Como tenho enfatizado bastante a importância de fazer atividades motivadoras e fomentadoras da autonomia, tenho observado o reflexo disso nas atividades feitas por eles agora.

Uma surpresa que tive é que a maioria não deixou para fazer o PA em cima da hora. Dei dois dias de prazo em que me disponibilizei para fazer uma revisão colaborativa do texto com eles e eles realmente trouxeram o PA pronto nessas datas, alguns inclusive ficaram 40' após a aula pra me

mostrar em que ponto estavam. Acho que isso tudo é sinal de motivação e autonomia. Sempre que me disponibilizei a fazer revisão antes das apresentações em outras turmas, só uns gatos pingados aproveitavam esse momento. Além disso, acho que não querem apresentar nada de qualquer jeito para os colegas e na revista.

(05/ 04/08)

No início da aula, antes das micro-aulas, negociamos os critérios de avaliação. Levei uma ficha pré-elaborada e pedi que os alunos lessem e concordassem ou discordassem dos critérios. A aluna Vanessa mencionou que haveria muitos outros critérios que poderiam ser incluídos, mas não teria necessidade, poderíamos focar apenas aqueles contidos na ficha. A Percília foi a única que discordou de um dos aspectos (O professor se movimentou pela sala de aula e interagiu com os alunos). Em sua opinião, como seriam apenas 15 minutos de aula, não haveria tempo de fazer com calma todos os passos da aula e isso prejudicaria a avaliação desse aspecto. Mas outros alunos como a Brenda se manifestaram e disseram que seria possível avaliar esse aspecto sim, sobretudo no momento da atividade de aquecimento, da pré-atividade e da atividade em si. A aluna Brenda também mencionou que deveria ser incluído um critério sobre o uso apropriado do tempo para cada passo da aula. Mas outros mencionaram que esse critério estava incluído no item “A apresentação foi bem planejada e organizada”. Essas discussões ocorreram no processo de negociação dos critérios. Ao final, perguntei se todos estavam satisfeitos com aquele quadro e eles responderam que sim.

As primeiras apresentações foram da Suellen, Camila, Percília, Aarão e Fábio. Não deu tempo do Fred se apresentar. As atividades foram muito interessantes, notou-se uma diferença muito grande entre o primeiro e a segundo PA feito. Houve uma preocupação de fazer uma atividade criativa e bem organizada, com um propósito e uma possibilidade de exposição ou publicação das produções dos alunos em todas as atividades para estimular a motivação dos alunos, o que não ocorreu no primeiro.

No primeiro dia, muitos alunos escolheram coincidentemente o gênero história em quadrinhos. Provavelmente por acreditarem ser este um gênero interessante e que pode motivar os alunos a ler e escrever na LE. Os apresentadores estavam orgulhosos com sua atividade e com os comentários feitos pelos observadores. Notei alguns comentários durante as apresentações de outros alunos que disseram: “vou mudar minha atividade, minha aula não está nesse nível, vou melhorar”. O aluno Mauro foi um exemplo disso.

As observações feitas foram muito interessantes, notei que os alunos estavam centrados em aspectos importantes dentro da aula e do PA, tais como os objetivos da aula foram alcançados por este ou outro motivo, o professor interagiu bem com os alunos ou faltou mais interação com os alunos, o texto estava adequado ao nível dos alunos, a atividade foi interessante, os alunos estavam motivados a participar, o gênero (história em quadrinhos) está adequado a faixa etária dos alunos, no momento que o professor deu escolhas pro aluno, ele incentivou a autonomia... o que também demonstra a apropriação do gênero PA pelos graduandos.

Ao final, agradei e elogiei a dedicação e a participação de todos os alunos, observadores e professores daquele dia.

(07/04/08)

Micro- aula e observação feita pelos alunos:

Hoje se apresentaram os alunos Fred, Izabel, Brenda e Thatiana. Os alunos Willian e Betânia (alunos fora de bloco) não estavam prontos para se apresentar hoje. Expliquei que isso iria atrasar nosso cronograma e modificar as datas das apresentações. Eles também já estão cientes de que serão descontados pontos.

Fico feliz que os alunos estão usando textos autênticos, retirados de revistas e internet e estão trabalhando as habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada através de gêneros textuais diversificados.

As apresentações também foram boas a as observações continuaram válidas para melhorar os planos. Notei que as notas que estão dando para cada critério não são máximas, como poderia acontecer, por estarem avaliando colegas de sala.

(12/04/08)

Micro-aula e observação feita pelos alunos:

Hoje se apresentaram os alunos Lauriane, Sérgio, Vanessa e Caroline. A aluna Liliane (fora de bloco) não compareceu hoje e o aluno William que tinha sido encaixado hoje também faltou.

Fiquei surpresa com a aula do Sérgio pelo salto de qualidade que ele deu. Ele na 1ª aula tinha usado um texto sobre extra-terrestres de um livro didático e sua atividade não tinha um propósito claro para os alunos. Agora ele mudou tudo, o tema foi do dia das mães e a atividade foi muito legal. Os textos usados (feitos por ele) são muito bons sobre personagens famosos, como Sasha, Sandy e Jr, Superman e os Simpsons falando sobre suas mães. A produção está bem interligada e tem um propósito claro. A aula da Lauriane também foi excelente, destacando-se por seu material muito bem feito e bem apresentado. Outro aspecto relevante é que aos poucos os alunos vão se libertando do foco exclusivo na gramática.

As sugestões dos observadores parecem bem maduras, tais, como: (p/ o Sérgio- aluno brincalhão), se você agir dessa forma, vai ser difícil manter o manejo da turma; é interessante que você privilegiou diferentes estilos de aprendizagem dos alunos com essa atividade; a atividade foi bastante motivadora; eu daria essa aula; você pode usar melhor os recursos em sala de aula; faça o jogo de soletrar usando o quadro...

(14/04/08)

Micro-aula e observação feita pelos alunos:

Tivemos quatro apresentações: Mauro, Francinaldo, Fernanda e Raquel. O PA do Francinaldo era sobre cigarro, mas a atividade de produção escrita proposta foi um pouco estranha, o pulmão escrever uma carta pro fumante e vice-versa. Mas as outras foram bem legais, sobretudo a do Mauro que mudou da água pro vinho do 1º pro 2º PA. O 1º tinha um foco claro em gramática, o tópico era o ensino do verbo “ser e estar” por meio de frases isoladas. O 2º foi sobre um seriado que os alunos gostam muito “Caverna do dragão” e a idéia e o planejamento da aula foi muito interessante.

Nas observações, ouvi comentários como, a atividade é motivadora, está ligada aos interesses dos alunos, há um propósito, ou não há um propósito comunicativo (no caso da carta do pulmão), o texto está adequado para o nível, etc.

Durante todos os dias de apresentação, temos passado do horário das aulas e os alunos não reclamam. Estão sendo bem produtivas.

Entregaram a crítica do filme.

(19/05/08)

Hoje dois alunos que faltaram no dia de suas apresentações deram sua aula: William e Liliana. As duas atividades foram legais, com os temas perfil e textos de torpedos. Notava-se pelas atividades criativas o esforço dos alunos em propor uma atividade interessante, não tradicional.

Nas observações, as alunas afirmaram que os textos usados pela Liliana com base em lingos não estavam de acordo com o nível dos alunos (iniciantes).

Ao final das apresentações, perguntei se tinham gostado da experiência de professor, observador e aluno e eles responderam que sim. A Percília comentou que poderia ir até o fim do semestre assim.

Após, comecei a falar sobre o novo desafio: O Projeto de Ensino, que seria em grupos de 5 pessoas, que trabalharíamos juntos em um só projeto, etc. Perguntei quem já havia escrito um PE e quem já havia lido algum e somente a Caroline respondeu já ter lido um PE.

Então disse quem leríamos alguns projetos para nos prepararmos para essa nova produção. Eles perguntaram se era como um PA. E eu disse que era mais detalhado e tinha algumas características que não há no PA, mas o conhecimento do PA iria ajudá-los muito na produção.

Já estava ciente que a escolha da série e do público, dentre outros aspectos não seriam fáceis, pois a negociação nessa turma é sempre bem suada.

Como dever de casa, pedi pra que eles pensassem em uma pergunta geradora. Para isso, era necessário escolher ao menos o público e a série. Alguns alunos preferiam o 6º ano, pois começaríamos do zero, outros preferiam trabalhar com 9º ano, pois os alunos já têm uma série de conhecimentos prévios que facilitariam a escolha de gêneros. Após muita discussão, votaram e optamos pelo 9º ano. Depois, a decisão entre a escola pública ou privada foi bem difícil. Alguns alegavam que era mais simples trabalhar com a particular pelas facilidades de recursos, material didático, conhecimento prévio, etc. Outros alegaram o desafio de fazer algo diferente e inovador na escola pública. Parecia que não chegaríamos num acordo, pois as defensoras da escola pública, Brenda e Lauriane estavam inconformadas: “Não admitimos deixar de elaborar um PE para a escola pública. É uma oportunidade única de fazer um trabalho diferente para a escola pública. Preferimos nos dividir em dois grupos e fazer dois projetos: um trabalha com a escola particular e nós com a escola pública”. Os alunos continuaram expondo sua opinião até que a Carol conciliou propondo: “Por que não fechamos somente em escola regular, independente de pública ou privada? Vamos publicar um Projeto de Ensino e qualquer professor de qualquer instituição poderá aplicar”. Achei a opinião interessante e completei que aquele projeto de ensino que fiz no CEMP poderia muito bem ser usado ou adaptado para uma escola pública, tudo depende da boa vontade e da modelação do professor. Portanto, escreveríamos um PE que poderia posteriormente ser usado em qualquer instituição, pública, particular, curso de idiomas, aula particular. Assim eles todos se sentiram prestigiados e aceitaram a decisão. Pra mim era muito importante que todos ficassem satisfeitos com as decisões, por isso, caso contrário, isso poderia gerar desmotivação. Por isso, mesmo após os resultados das votações, procurava mostrar os pros e contras de cada idéia e tentava dar relevância as contribuições de todos, para que ambos os lados se sentissem prestigiados.

Dividimos os grupos e estabelecemos as datas para as entregas de alguns trabalhos pendentes (versão final do PA e crítica do filme).

Ps. O Aarão que está viajando a trabalho fica pedindo tarefas para o PE e enviando sugestões por e-mail. Mesmo a distancia está participando e dando sua contribuição.

(21/05/08)

Entreguei as PA revisadas e as Xérox das avaliações dos colegas para cada aluno, omitindo os nomes dos observadores para que cada um observasse os pontos positivos de sua apresentação e os pontos que precisava melhorar. Os alunos deveriam entregar a versão final do PA considerando minhas sugestões e as sugestões dadas pelos colegas observadores durante as micro-aulas. Essa versão final seria publicada na revista.

Alguns alunos pediram para ver a nota final da apresentação e do PA. O Sérgio reclamou de um dos tópicos que tinham ficado sem nota e já corrigi. A Caroline reclamou de sua nota e não estava segura para argumentar sobre o motivo de sua nota ter sido um pouco baixa (15 pts). Expliquei um pouco, mas ela sempre contra-argumentava. Disse a ela que tinha alguns pontos a melhorar e poderia reavaliar sua nota mediante sua versão final. Ela perguntou se sua nota poderia ser modificada mediante a versão final e disse que sim, mas não era o que havia pensado antes. Acho que fiquei nervosa. Fico um pouco preocupada com alguns alunos mais críticos como o Mauro e a Caroline. Mas hoje, apesar desse pequeno mal estar com a nota, a aluna comentou que fez uma disciplina de oficina semestre passado, mas não tinha sido legal como está sendo esta. Entendi esse comentário como um sinal de motivação. Ela tem me ajudado muito. Tudo que está sendo escrito pra revista passa por ela. Os alunos mandam pro e-mail dela que faz algumas formatações antes de me enviar.

Após, continuamos os trabalhos para o PE. Perguntei que grupos tinham pensado em uma proposta de pergunta geradora e dois grupos tinham pensado.

Iniciamos com a leitura de quatro PE dos meus colegas da especialização em Linguística Aplicada por grupos para o reconhecimento dos modos de organização do texto e apropriação do gênero acadêmico. Os alunos leram e tomaram nota de suas principais características. Três grupos pareciam bem interessados nessa fase de leitura. Um grupo, porém, não se concentrava na atividade, como se não tivessem entendido o objetivo daquele passo da aula. Fui lá e perguntei que elementos do PE já tinham observado até agora. Expliquei que essa leitura os ajudaria durante a produção escrita do PE. A partir dessa conversa, começaram a ler com mais atenção e tomar nota dos elementos que observaram.

Depois, perguntei ao grupo que elementos se repetiam e definimos quais elementos eram obrigatórios e opcionais. À medida que eles diziam os pontos, ia anotando no quadro: identificação, conteúdos (tiraram dúvida sobre esse ponto), objetivos, fundamentação, justificativa... A Percília perguntou se tinha necessidade de falar sobre a avaliação, pois ela não achava importante. Falei que era um elemento obrigatório e expliquei a importância daquele elemento no contexto desse gênero.

Percebi que eles estavam interessados nesse momento, ávidos por conhecer as características do gênero que iriam produzir, o qual eles mesmos escolheram por considerarem importante para sua formação, para sua carreira de professor. Participaram na hora de citar os elementos, opinaram nos elementos opcionais e anotaram as decisões do quadro, tomando a responsabilidade pelo processo de escrita.

Ao final, já passando do nosso horário de aula, como tem sempre acontecido sem que os alunos reclamem, quiseram decidir a pergunta geradora. Os grupos leram as suas e deram sugestões como: não está envolvendo leitura e escrita; está ampla de mais... Quando o grupo da Lauriane leu a sua foi unânime. Disseram: está escolhida, era isso que nós queríamos dizer só que usamos outras palavras menos bonitas. Disse que era quase uma poesia para dar um *feedback* imediato ao grupo que ficou feliz. Estavam muito seguras da qualidade de seu texto quando leram e ficaram orgulhosas com a confirmação dos colegas e o professor. Foi muito interessante ver como ficaram motivadas e bateram com as mãos se cumprimentando. Notei uma maturidade bem maior da turma nessa hora. Não pareciam sentir que estavam 'perdendo' naquele momento, mas ficaram satisfeitos com a pergunta geradora de um outro grupo e se sentiram bem representados. Acho que a negociação é um processo. Não se acerta de primeira vez. Estão aprendendo a cada dia como fazer isso. A aula terminou nesse clima. Deu pra ter uma idéia de como vai ser esse longo processo de construção colaborativa de um PE e acho que estão bastante envolvidos e motivados.

(26/05/08)

Demos continuidade aos trabalhos do PE. Recapitulamos as decisões tomadas anteriormente e todos tomaram nota da pergunta geradora. Quando a colega escreveu no quadro, alguns colegas mencionaram a falta do termo motivação na frase. Então foi incluída motivação após autonomia. Aarão achou que estava informal dizer *how to develop* (como desenvolver)... era melhor *how can we develop...* (como nós podemos desenvolver) essas foram as duas modificações aceitas de imediato por todos os alunos.

Após fizemos um pequeno esquema do que deveria conter a justificativa: problemas, pergunta geradora, importância do projeto, abordagem adotada, etc.

Os grupos se encontraram e começaram a escrever a justificativa.

O grupo 2 estava muito participativo, discutiam e escreviam todos juntos, tiravam dúvidas comigo e ao final leram o texto e gostaram do resultado.

O grupo 3 trabalhou com mais dificuldade, pois um dos alunos desviava a atenção do grupo para outros assuntos do PE, por exemplo, sobre o gênero que quer trabalhar na metodologia, a piada, e distraída o grupo que queria escrever o tempo todo. Uma das componentes do grupo veio me pedir pra mudar de grupo, pois queria participar e achava que esse grupo seria infrutífero. Seria complicado fazer mudanças de grupos a essa altura e para tentar conciliar a situação conversei com o grupo e sugeri que eles se dividissem para escrever a justificativa, cada um se responsabilizaria por um parágrafo e assim fizeram.

O grupo 4 trabalhou mais lentamente, mas produziu parte do texto. Eles discutiam e um dos integrantes colocava no papel.

O grupo 1, que escreveu a melhor pergunta geradora na aula anterior estava meio cansado e sem inspiração hoje, assim elas mesmas definiram. Disseram que não sabiam escrever assim, preferiam escrever em casa (esse aspecto pode ser um fator de desmotivação, pois nem todos conseguem se concentrar para escrever em um ambiente de sala de aula). Tentei argumentar sobre a importância de trabalhar em grupo e colher as idéias de todos os componentes, mas não produziram muito. Não pareciam motivadas para trabalhar hoje.

Confesso que fiquei um pouco receosa se essa produção textual em sala de aula nos grupos daria certo, pois alguns (eu mesma) prefiro me concentrar em casa para produzir textos. Avisei que na próxima aula precisaríamos saber os gêneros a serem trabalhados em cada bimestre, pois

escreveríamos já os conteúdos e objetivos bimestrais. Mencionei que os temas transversais dos PCN's deveriam ser citados nos conteúdos para ver se despertada curiosidade e se alguém iria pesquisar.

Quatro alunos entregaram a versão final do PA que ficou marcada para hoje. Alguns já enviaram direto pra Caroline.

(20/05/08)

Devido à greve de ônibus, não houve aula e não pudemos dar continuidade aos trabalhos.

Em casa recebi um e-mail com um quadro de auto-avaliação do Aarão sobre sua micro-aula e PA. Ele classificou os pontos em que precisa melhorar com urgência como professor e outros aspectos interessantes e queria ter um retorno meu sobre seu quadro de avaliação. Isso quer dizer que a avaliação foi motivadora e fomentadora da autonomia pra ele. Espero que também para os outros.

02/06/08

Cada grupo já escolheu os gêneros que irão trabalhar: guia turístico, história em quadrinhos, sinopses de filmes e plano de marketing para divulgar o evento da escola de exposição das produções dos alunos. O grupo 4 teve dificuldade em escolher o gênero, pois a Caroline tinha algumas idéias fixas que não representavam os interesses do grupo, como piadas e novelas de folhetim. Foi difícil a negociação entre eles, pois ela impõe suas idéias e os outros colegas são mais tímidos e tem dificuldade de lidar com ela. No final conseguiram convencê-la de trabalhar com sinopses de filme.

Foi necessário definir o gênero, pois hoje os grupos trabalharam os conteúdos e os objetivos que estavam diretamente relacionados ao gênero escolhido. Ninguém foi atrás dos temas transversais nos PCN's com a deixa que dei na aula anterior, talvez por esquecimento devido à greve de ônibus ou devido à falta de curiosidade mesmo. Mas eu havia pesquisado e mostrei a eles.

Enquanto os grupos escreviam os objetivos e conteúdos, fui tirar xérox dos textos da justificativa para a dinâmica de organização do texto final da justificativa. Todos os componentes participaram desse momento e concluíram essa parte. Fizeram muitas perguntas sobre os temas transversais e a função dos conteúdos. Estavam bem interessados hoje.

Depois vi que não daria para fazer a dinâmica prevista, pois nem todos os grupos terminaram ao mesmo tempo, então os grupos que foram terminando trabalharam na justificativa tentando aproveitar as melhores partes dos dois textos que tinham a disposição.

Infelizmente só dois grupos trouxeram o texto. O texto do grupo da Brenda ficou com ela que adoeceu e me mandou logo após a aula por e-mail. O grupo da Thatiana disse que a Caroline esqueceu de trazer a parte deles. Quando cheguei em casa e li o texto do grupo da Brenda pensei em voltar a trabalhar na justificativa com um representante de cada grupo na próxima aula, enquanto os outros já começam a metodologia.

Ainda definimos os subtítulos da parte teórica para cada grupo já começar a fazer suas pesquisas (para ser entregue segunda feira).

Ao final da aula, o Aarão mostrou seu quadro de avaliação da micro-aula e entusiasmou a todos, ainda mais quando disse que faria o quadro para todos os alunos e um geral para a turma para ser apresentado no Fórum de Línguas (motivação e autonomia). Enquanto ele falava, os alunos foram logo tirando de suas pastas as suas avaliações para entregar pra ele, pois acharam que seria útil para todos.

(04/06/08)

Hoje iniciamos a aula escrevendo todos juntos o objetivo geral do projeto. Alguns colegas deram suas idéias e fui colocando no quadro. No final todos concordaram e gostaram do resultado.

Em seguida recapitulamos como deveriam ser descritos os procedimentos metodológicos. Eles fizeram algumas perguntas e começaram a trabalhar em grupos. Enquanto isso, pedi que um representante de cada grupo sentasse juntos para desenvolver melhor o texto da justificativa que ainda não estava concluído. Eles acrescentaram as idéias do texto da equipe 1 que havia sido enviado pra mim por e-mail. Trabalharam nesse texto os representantes Brenda, Aarão, Mauro e Liliana. Os três participaram bastante da re-escrita. A Liliana ficou meio de fora, pois além de não ser aluna desta turma, falta bastante e estava um pouco por fora das decisões previamente tomadas para o Projeto.

Notei alguns comentários no grupo como, “não podemos esquecer de falar da importância de manter a motivação dos alunos ao longo do processo, esse trecho aqui não está parecendo com escrita acadêmica, vamos reescrevê-lo...” Ao final a Brenda levou o texto pra digitar as modificações em casa e me enviou por e-mail. Ao ler, sublinhei as partes que precisavam ser melhoradas e dei algumas sugestões em azul e reenviei para os quatro representantes que haviam trabalhando para ver o que achavam.

Ainda na aula, emprestei alguns materiais úteis para as equipes que haviam me pedido material extra para ajudar na elaboração da fundamentação teórica que deverá ser entregue para revisão na segunda.

Os alunos permaneceram até 13:20 dando continuidade a metodologia e ainda ficaram mais dez minutos para ouvir a versão final preparada pela equipe de edição da entrevista com a Walkyria (para amanhã) e Cíntia. Percebo que a turma toda tomou pra si a responsabilidade com a revista e se interessam por tudo que lhe diz respeito. Deu pra perceber a quantidade de coisa que fazem em uma aula só?... Estão trabalhando bastante!

(09/06/08)

Trabalharam na metodologia do projeto. Decidimos fazer em forma de tabela, não tão detalhada. O Aarão se prontificou a preparar as tabelas. Enquanto trabalhávamos no projeto dois alunos falaram da possibilidade de ganharmos a impressão da revista, caso conseguíssemos terminar tudo e enviar uma cópia em CD até a próxima sexta-feira. Todos ficaram entusiasmados e decidimos correr com os trabalhos.

Fiquei muito satisfeita com essa iniciativa autônoma desses dois alunos Vanessa e Sergio. Foram além das minhas expectativas ao irem atrás de patrocínio para a impressão. Já trouxeram todas as informações do que era necessário, um ofício, os órgãos onde podemos tentar, datas, etc. Foi um sinal evidente de motivação e autonomia. Esses dois alunos apresentaram uma grande mudança do início das aulas pra cá. Faltavam umas três aulas no início, não pareciam interessados na aula e a Vanessa foi aquela aluna que nem queria sua foto no perfil na revista. Ela já mudou de idéia inclusive com relação a isso, mandou um texto bem legal no seu perfil com uma foto com um belo sorriso no rosto.

16/06/08

Não estive presente na aula de hoje, pois estava presa pelo cancelamento do vôos em Macapá. Liguei para os alunos para que eles se encontrassem por grupo sem mim para concluir a metodologia e definir os materiais do projeto. Quando cheguei em casa fiquei surpresa ao receber alguns arquivos por e-mail, o que quer dizer que trabalharam enquanto estava ausente.

18/06/08

Aula no laboratório de informática:

Hoje a aula foi bastante produtiva. Trabalharam na fundamentação teórica e na avaliação. Li a parte teórica dos quatro grupos e vi que tinham que reescrevê-la, pois não estavam nada boas. Bem que a Walkyria falou que os alunos dessa turma escreviam muito mal. Por isso decidi ir pro Laboratório, pra otimizar o trabalho.

Os grupos elogiaram a aula no lab., pois foi bem melhor realmente trabalhar direto no computador. Deu para fazer muita coisa. Eles reescreveram a parte teórica. Enquanto isso o grupo da transcrição da entrevista da prof. Walkyria trabalhou a manhã toda e início da tarde, além do horário de aula para concluí-la. Em seguida enviaram para a equipe de edição. Conclusão: nesta mesma noite, recebi por e-mail a entrevista pronta, a fundamentação teórica e a avaliação. Eles trabalharam muito hoje, talvez devido à motivação extrínseca de entregar a revista em tempo para conseguirmos o patrocínio.

Dois dias depois, na sexta, os alunos complementaram o requerimento escrito por mim para a PROEX, colheram assinaturas dos colegas e foram levar o requerimento e a cópia da revista.

23/06/08

Antes da aula, fui com uma aluna buscar o orçamento na gráfica.

Hoje levei a capa da revista para que os alunos vissem. Eles gostaram, mas deram algumas sugestões para melhorá-la.

Escolhemos o título do projeto em sala. Cada grupo pensou num título, e cada um queria o seu. Tivemos que decidir no voto.

Depois, dei uma lida rápida no projeto e os grupos marcaram aquilo que deviam completar ou reescrever ainda. Tentamos ir pro lab. de novo, mas estava fechado, então tivemos que trabalhar em sala. Os alunos enviaram os textos completos por e-mail nesse mesmo dia.

Falei que o CD pra revista ainda precisava ser feito e as alunas Brenda e Fernanda se prontificaram. Vão se informar e aprender como se faz para fazer em formato de CD-ROM.

Recebemos a resposta negativa da PROEX que só poderia patrocinar a impressão se a revista se tornasse um projeto de extensão. Os alunos ficaram entusiasmados com a idéia que poderá ser pensada com mais calma depois. Eles não desistiram e buscaram uma segunda possibilidade na PROAD.

(25/06/08)

Recebi as últimas alterações do PE por e-mail. Hoje levei o *data-show* para mostrar aos alunos a versão final do PE. Estavam ansiosos pra ver o resultado do trabalho colaborativo, mas na hora caiu uma fase da energia e não foi possível. Marcamos para segunda-feira, ultimo dia de aula.

Aproveitamos o tempo para escrever uma frase de avaliação do projeto para a contra-capla da revista. Alguns não queriam escrever mais nada, pois disseram que estavam cansados no final de semestre, mas no final todos escreveram.

(30/06/08)

Fizemos uma leitura de todo o PE em voz alta e íamos fazendo as últimas alterações no computador. Alguns já estavam muito inquietos, pois era o último dia de aula do semestre e estavam conversando ansiosos sobre o Braz-tesol em Fortaleza durante as férias. Mas outros alunos chamavam a atenção dos colegas dizendo que essa fase era importante antes da publicação. Sinais como esse de que os alunos se importam bastante coma reescrita e revisão dos textos quando ele será lido por outras pessoas foram verificados durante vários momentos ao longo do semestre.

Após fizemos a coleta para comprar os CDs pra anexar na revista.

E no final mostrei as notas de cada trabalho e o conceito final para os alunos.

Recebemos a notícia de que ganharíamos 200 cópias impressas da revista pela PROAD. Além disso, os alunos se informaram sobre a possibilidade de conseguirmos o número de ISSN da revista para que ela fosse reconhecida pela comunidade científica. E me responsabilizei de tentar conseguir isso durante as férias.

O lançamento da revista ficou marcado após essa intervenção para o mês de agosto, início do próximo semestre ou início de setembro, bem como a entrevista dos alunos. Eles expressaram o desejo de que eu seja a professora de estágio supervisionado no ensino fundamental para poder colocar em prática nosso PE.

ANEXO D

Primeira versão dos Planos de Aula

1. Aluno Mauro

Universidade Federal do Para
 Prof.: Larissa
 Aluno: Mauro Cunha - 05120003901
 Lesson Plan

Institution = Public School

Level = first

Age = ~~15~~ - 17

number of students = 30

Aim = Providing ~~to~~ the students the ability

Time = 20 minutes

Pre-Activity

Presenting to the students a brief review on simple present & how to use the auxiliary verb DO in the negative ~~present~~ form.

~~While~~ - Activity

~~the students~~

The students are supposed to imagine that they are ~~going~~ ~~working~~

The students are supposed to write five sentences about what they don't like to do.


~~Post~~

Post-Activity

~~analyzing and correcting the~~

~~Review~~
 Analyzing and connecting the sentences together with the students.

2. Aluna Lauriane



Teacher: Daurianne Silva.

Environment: Adults are about 22/27 years old

Level: Intermediate students

Number of students: 15 (Fifteen)

Time: 20'

"True Colors" level 3.

Materials: A piece of paper, a book, a pen


Aims: Apply the correct use of grammar in the composition.

- * Pre-writing: Explanation about grammar.
- * While-writing: Activity's Composition
- * Post-writing: Production's Revision and Correction.

* Pre-writing: The teacher explains about the grammar ("used to", Comparisons with "As") then the teacher asks the students to each one read one paragraph of the text on the page 40.

* While-writing: The teacher asks the students to write a composition: "What are the advantages/Disadvantages about life in the city?"

* Post-writing: The teacher revises the activity and corrects the student's production.



3. Aluno Antônio Sérgio

Universidade Federal do Pará
 Prof. Larissa Dantas
 Aluno: Antônio Sérgio Condeiro Pinto.

Cf. de Compreensão e Prod. em Inglês na Escrita.

→ Lesson Plan

Students: Middle level.

Age: 16. y.o.

School: English (Regular) Course.

Aim: Helping them to organize their ideas through a discussion before reading the text.

Time: 20"

Material: board, paper and marker.

Pre-activity: after reading the text, the students will be able to discuss and share ideas about the text meaning.

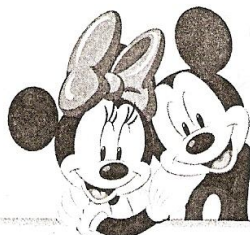
While-activity: the students will focus themselves on their ideas and ideas shared during the discussion to write it on the paper.

Post-activity: after all the hard work done, the students will be able to reveal their opinions about the subject.

Teacher: Antônio Sérgio

Subject: "Aliens Brought Bigfoot to Earth - Claim of Experts". Pg. 27 Interchange 3.

4. Aluno Aarão



Aarão José Borba Pereira - 05120004201

Skill: Writing

1. Public: 15 to 20 years old
2. Environment: Public School
3. Level: Intermediary
4. Objective: the students would write a letter, using simple present, present perfect, and pronouns.
5. Resources: whiteboard, ~~dicta~~ didactic book, CD player.
6. Number of students: 15 to 20.
7. Topic: Invitations and greetings.
8. Methodology: Communicative Approach.

Pre-activity

Time: 00h 20

Review about

Introduce

Simple present and

Present Perfect

Pronouns

While-activity

Time: 00h 20

The students will write a letter inviting someone to visit their city, and to know the landscape.

Post-activity

Time: 00h 10

The students will interchange their compositions to choose a topic to talk about, making suggestions to improve the text.

5. Aluna Thatiana

Teacher: Vanissa Dantas

Student: Thatiana Felix Silva - 0412003701

March 17, 2008

LESSON PLAN (READING)

Aim: helping students understanding some vocabulary they don't know.

Number of students: 15 students

age: 14 to 16

School: English - Course

Level: beginners

material: book

Pre-reading: the teacher should choose a text of the book and show this text for the students and read with them for check some words that they don't know.

While-reading: All the students should read the text alone. When all the students finish their reading, they should make a group with five students and then they should discuss about the text and share their opinion with the group.

Post-reading: The teacher should give in a piece of paper five questions about the text and the students should answer these question in class individually.

book: INTERCHANGE page: 59

ANEXO E

Quadro 2

Critérios de avaliação das micro-aulas

CLASSROOM OBSERVATION FORM(adapted from the site http://www.hamptonu.edu/onlineresources/forms/faculty/Classroom_Observation.pdf)

TEACHER: _____ OBSERVER: _____ DATE: _____

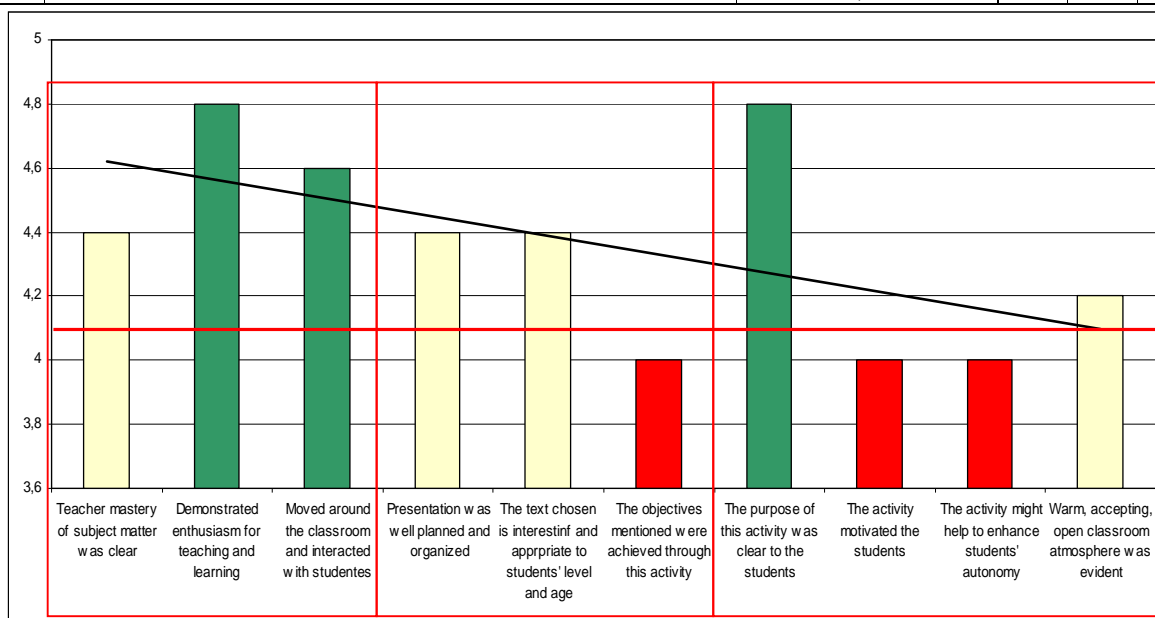
EXCELLENT	VERY GOOD	GOOD	FAIR	POOR	NOT APPLICABLE
5	4	3	2	1	N/A

Teacher evaluation	Grade
Teacher mastery of subject matter was clear.	
Demonstrated enthusiasm for teaching and learning.	
Moved around the classroom and interacted with students.	
Activity evaluation	
Presentation was well planned and organized.	
The text chosen is interesting and appropriate to students' level and age.	
The objectives mentioned were achieved through this activity.	
Students/ Classroom atmosphere	
The purpose of this activity was clear to the students.	
The activity motivated the students.	
The activity might help to enhance students' autonomy.	
Warm, accepting, open classroom atmosphere was evident.	

ANEXO F

Quadro 3
Resultados da avaliação da micro-aula

Object of evaluation	Item/ Judgement	A	B	C	D	E	Sum	Rate	Average
Teacher	Teacher mastery of subject matter was clear	4	4	5	5	4	22	4,4	
Teacher	Demonstrated enthusiasm for teaching and learning	5	4	5	5	5	24	4,8	
Teacher	Moved around the classroom and interacted with students	5	5	4	4	5	23	4,6	4,6
Activity	Presentation was well planned and organized	4	3	5	5	5	22	4,4	
Activity	The text chosen is interesting and appropriate to students' level and age	5	5	3	4	5	22	4,4	
Activity	The objectives mentioned were achieved through this activity	4	4	4	4	4	20	4	4,27
Atmosphere	The purpose of this activity was clear to the students	4	5	5	5	5	24	4,8	
Atmosphere	The activity motivated the students	4	5	3	3	5	20	4	
Atmosphere	The activity might help to enhance students' autonomy	4	5	4	3	4	20	4	
Atmosphere	Warm, accepting, open classroom atmosphere was evident	4	4	4	4	5	21	4,2	4,25
Sum		43	44	42	42	47			
Rate		4,3	4,4	4,2	4,2	4,7			
Average				4,36					



Diagnostic	It is possible to identify that the activity's structure have to be improved, mainly on objectives and motivation as we can see below:
Good points	1. The aspect teacher approach in general 2. The variable "The purpose of the activity was clear to students" (Aspect: Students/Classroom atmosphere)
Urgent Points to improve	1. The aspect Activity in general 2. The variable "The objectives mentioned were achieved through this activity" (Aspect :Activity) 3. The variables "The activity motivated the students" and The activity might help to enhance students' autonomy" (Aspect: Students/Classroom atmosphere)
Points to take care	1. The variables "Presentation was well planned and organized" and "The text chosen is interesting..." (Aspect: Activity) 2. The variable "Teacher mastery of subject matter was clear" (Aspect: Teacher). 3. The variable "Warm, accepting, open classroom atmosphere was evident" (Aspect: Students/Classroom Atmosphere).

ANEXO G

Roteiro da Entrevista

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.
2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?
3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?
4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz? Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?
5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.
6. Você se considera um aluno mais autônomo?
7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?
8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

ANEXO H

Quadro 4

Símbolos para a transcrição da fala

OCORRÊNCIAS	SÍMBOLOS
Pausas longas	Reticências ...
Pausas curtas	Virgulas ,
Comentários do analista	Parênteses duplo com comentário (())
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	ah, éh, eh, oh, ehn, ahn, uhn, mhn, ahã, tá, né, há/há etc.

Fonte: (KLEIMAN & SIGNORINI, 2000)

ANEXO I

Transcrição das entrevistas

Entrevista 1: aluno Aarão

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto, que você fale um pouco desse processo, o que você achou.

Aluno- Eu acho muito produtivo, com isso a gente consegue tornar as aulas mais objetivas e consegue ter a co-participação dos alunos nas aulas.

2. Comparando o primeiro plano de aula que foi feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- É... você fala do PA que eu apresentei?

Prof.^a- daquele primeiro que você fez no início do semestre e depois o segundo que teve que foi pra revista.

Aluno- Ah tá. Principalmente na dinâmica... de realização da atividade, que no princípio a dinâmica estava um pouco travada eh. O que foi pensado na realidade não... acabou não coincidindo com a prática, então com isso com as sugestões dos colegas, com as sugestões do professor essa dinâmica foi melhorada. E alguma coisa a mais, em segundo lugar, no conteúdo em si, mas basicamente ah ... o *upgrade* maior foi em relação à dinâmica que havia sido planejada, ela ficou mais adequada à prática.

Prof.^a- E com relação ao conteúdo que tu mencionaste o que mudou?

Aluno- Em termos da abordagem, porque na parte gramatical estava uma abordagem muito estrutural então... os parceiros, professores, e os demais colegas eh conseguiram mostrar que, nessas propostas de um curso de inglês, fica mais interativo se essa parte gramatical não for tão estruturada.

3. E que motivos o levaram a modificar o seu plano de aulas, do primeiro pro segundo, o que te levou a modificar?

Aluno- Ah certamente contribuição do meu professor e dos colegas.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE nós usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz? E ele contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Sim certamente, certamente... é inclusive impôs um desafio a mim... já agora vendo na prática do estágio, a gente está fazendo o estágio, e lá é inglês para fim específico e inglês instrumental, e foge um pouco do foco, do projeto que a gente realizou aqui na aula, nós vamos ter que adaptar esse projeto, é um desafio para nós, e também veio, para a classe como um todo, e também veio um desafio a mim, pessoal, eu sempre me pergunto, como eu faria esse projeto aqui né com esse objetivo, inglês para fins específicos, de que maneira ele poderia ser feito, é uma pergunta que eu tenho me feito...eu acho que essa atividade que a gente fez vai me ajudar bastante a responder, assim como, o que está planejado para nós adaptarmos o nosso projeto a essa nova realidade.

Prof.^a- Mas com relação ao semestre anterior, que foi usado essa proposta pedagógica, pra você, no caso da apropriação dos gêneros acadêmicos, foi eficaz pra você esse processo que foi usado no semestre anterior?

Aluno- Sim foi, foi eficaz... Primeiro posso dizer que foi eficiente, porque quando se fala de eficiência nós falamos dos recursos que foram utilizados, então toda a prática de negociação, toda prática de... de alteração em função do *feedback* que as pessoas davam pra gente, estão isso é o que nós podemos chamar de apropriação da eficiência do processo, e a eficácia acaba sendo uma consequência de tudo isso eh ou seja, o nosso gênero que foi trabalhado que foi plano de marketing.

Prof.^a- O seu projeto de ensino.

Aluno- O meu projeto... O nosso projeto de ensino, o nosso grupo, então nós conseguimos eh ao pesquisar ... que opções nós teríamos para oferecer aos alunos, nós conseguimos nos apropriar mais desse gênero, e também vendo os resultados dos trabalhos dos outros grupos a gente conseguiu conhecer mais dos outros gêneros propostos de cada grupo.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- Acho que uma boa participação – risadas – que essa pergunta talvez seja melhor fazer ao resto do grupo mas acredito que foi boa, procurei contribuir ao máximo... E acho que consegui.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

A- Sim, sim, acho que esse é um excelente caminho, porque sem... porque... a autonomia eu costumo dizer que é um círculo, gosto até de colocar aqueles símbolos... que é oriental que é o “Yang”, que nós temos de um lado a motivação e de outro a autonomia né numa adaptação dos símbolos, então acho que um puxa o outro, tem que ter autonomia pra ter motivação e pra ter motivação tem que ter autonomia...acho que é um caminho legal.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto? A que fatos a que aspectos você atribui essa motivação? Se é que ela levou a motivação.

Aluno- Sim, sim ela levou a motivação sim... Eu fiz o que me pediram, e se me pedissem mais eu faria mais, porque eu achei muito legal esse projeto... E falando aqui de uma questão mais pessoal a mim, que já passei dos quarenta... já tenho bastante experiência em trabalho, eu achei muito legal também para os colegas que estão na faixa aí dos vinte anos que isso trouxe muitas experiências, que eles acabariam mantendo contato lá fora, acabaram mantendo contato aqui mesmo na universidade que é de procurar autonomia, e de trabalhar em grupo e de fazer esse trabalho progredir... né ou seja, utilizar as habilidades individuais para contribuir com o grupo, para contribuir com o projeto como um todo, então esse foi um dos principais fatores motivadores e também a própria abordagem que o professor utilizou fez com que... eu me sentisse motivado.

8. Então para concluir, que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Pode ser só uma?

Prof^a.- Pode ser uma.

Aluno- Sucesso!

Entrevista 2 (aluno Antônio Sérgio)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Não creio que foi uma negociação, por que negociar é muito financeiro, mas eu creio que foi um diálogo aberto entre professor e aluno no qual nós tivemos escolhas a fazer e podemos optar pelas melhores, que acabamos escolhendo todas, que foi o projeto de aula e o projeto de ensino né, eu creio que foi tranquilo, não teve problema nenhum, tivemos divergências de opiniões, já que são mais de vinte alunos, mas ... se não fosse ter nada.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- Depois do meu projeto de ensino... Acho que foi uma fase de transição né, eu passei a elaborar projeto de ensino mais baseado

Prof^a.- Plano de aula!

Aluno- Plano de aula, desculpa, mais baseado no contemporâneo, mais baseado no dia-a-dia, como eu passei de, falar de alienígenas no dia das mães, extremamente radical, então eu passei a adaptar os meus planos, mais pela realidade dos alunos do que ((não foi possível compreender esta parte da gravação)), ou seja, já fácil de ser abordada, é tudo isso se deu a questão de conhecimento teórico, leitura e assim...

Prof^a.- que fez você mudar né?

B- Sim.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- O mais nítido de todos é a melhoria da qualidade de ensino né, se eu não puder atrair os meus alunos, eu não vou poder da aula, eu não vou aprender, se a gente puder chamar atenção, não é nem chamar atenção a palavra, mas ser eficaz, eu tenho que me adequar a idade dos alunos.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Sim, sem dúvida.

Prof^a.- Em que sentido, você poderia falar?

B- A apropriação do PA e PE né, foi boa porque além de tudo nós compartilhamos idéias, ou seja, não existe nada mais interessante do que, ver o que o outro erra, o próximo erra, e ver o que eu acerto ou “vice-versa”, é o caso de adequar o certo ao errado e corrigir o errado pelo certo.

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Com certeza, até porque gêneros é a nossa realidade, é o que facilita a nossa aprendizagem, e não tem como um gênero bem aplicado não torna o aluno autônomo, por mais, que hoje em dia é tudo baseado na velocidade da internet. Mas os gêneros como revistas feitas, todos são adequados, podem ser adequados ao ensino, sempre motivando e proporcionando autonomia.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- A palavra avaliação, principalmente auto-avaliar não tá no meu vocabulário, eu não consigo me auto-avaliar, mas pelo resultado do trabalho e em grupo, eu posso dizer que foi excelente, porque nós conseguimos manter uma linha de raciocínio e segui-la, e isso que é o mais impressionante, o resultado pra mim é o de menos, porque o resultado nada mais é que o reflexo do que foi a nossa dedicação, a gente cumpriu com os nossos objetivos, fomos bem sucedidos e tivemos êxito no nosso objetivo.

6. Você se considera um aluno autônomo?

Aluno- Com certeza, até porque não tem como eu ensinar algo que eu não sei, eu não posso ensinar ao aluno a ser autônomo se eu não sou, certo?

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Com certeza, porque sabíamos da resposta que ela ia dar.

Prof^a.- A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- Atribuo a parte de compartilhar idéias, o fato de, da revista ser o que foi, ... feita pelos professores, e creio ... feita antes, foi o processo de varias idéias no mesmo pedaço de papel, isso tornou a autonomia muito diversificada.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Autonomia e motivação.

Entrevista 3 (aluna Brenda)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Como assim negociação?!

Prof^a.- A negociação que foi feita, pra decidir alguns detalhes do projeto que seria feito né? Existiram em vários momentos do projeto essas negociações.

Aluna- O tempo todo do projeto a gente teve... o trabalho foi muito co-participativo, então acho que em termos de negociação eu não... poderia pensar num projeto mais feito com essa base de negociação, que a gente negociou mesmo o tempo todo, todos os detalhes, partes.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Bom, têm aqueles dois passos fundamentais o *ré* e o *post* que a gente vê geralmente a importância daquela atividade no que ela vai contribuir em motivação e autonomia pro aluno, então eu

fiz a minha alteração basicamente ali, porque eu fiz uma atividade que eles deveriam escrever um *scrap* que era o gênero em questão, gênero de escrita em questão e... tu sugeriste que talvez, e a turma também, que eles devessem de fato enviar um *scrap*, e de fato convidar para um restaurante que tivesse na cidade, porque eu tava trabalhando com diversos *restaurant ads* então eu acho que isso deu um novo rumo assim a meu plano de aula, que fez com que de fato aquela atividade tivesse um propósito para o aluno quando aplicada.

3. Que motivos te levaram a modificar seu PA?

Aluna- É basicamente essa assim... acho que está relacionada ao que a gente vê na prática a motivação e autonomia do aluno, eu achei que eles se sentiriam mais motivados a escrever um *scrap* podendo convidar alguém da turma e a autonomia viria no que eles iriam aprender por fora pra conseguir fazer um *scrap*.

Prof^a.- Foi baseado em como motivar a autonomia do aluno.

Aluna- Isso... Basicamente isso, que é o principal né, o fundamental.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz? Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Pra mim como professora?

Prof^a.- Pra você como aluna.

Aluna- Isso é notório, porque eu já tinha, eu me lembro que a minha turma já tinha visto *lesson plan* numa outra disciplina, mas assim é incrível como nessa disciplina que a gente fez o projeto, eu me senti mais, me senti com propriedade, fazendo aquilo com propriedade, que um projeto de ensino eu não achei que seria capaz de fazer, mas quando eu vi a gente tinha domínio sabe da linguagem, de tudo.

Prof^a.- Então você deve isso a como foi conduzido?

Aluna- A sim, sim, porque a gente, eu não senti dificuldade como em outra disciplina, porque a gente leu sobre o gênero, viu exemplos, se apropriou das características, e foi deduzindo de forma autônoma quais seriam as características baseadas no que a gente tava lendo, não foi simplesmente “olha vem metodologia depois...” sabe a gente viu isso.

Prof^a.- E esse processo, tu achas que esse projeto, que essa proposta pedagógica contribuiu para a motivação e autonomia dos alunos?

Aluna- Eu não sei se eu posso dizer dos alunos, eu posso falar por mim.

Prof^a.- Sim por ti! Eu que me enganei.

Aluna- Éh me sentia bastante motivada porque, eu me sentia dando assim um passo profissional, porque na academia fica o tempo todo, fica muito dividido, entre a nossa vida estudantil e o que seria mais ou menos profissional, então nessa disciplina eu me senti de fato ingressando sabe, profissionalmente, então se eu tiver que trabalhar em uma escola eu posso fazer o projeto de ensino agora.

Aluna- Qual era a pergunta mesmo?

Prof^a.- Se isso te motivou e levou a autonomia?

Aluna- Ah, certo é isso mesmo.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- É difícil disser isso né? Mas eu acho que me sai bem, tentei participar no que eu pude, eh... para que aqueles que tivessem perto de mim também pudessem participar, e aquilo era legal, é isso.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluna- Sim, sim, eu já me considerava autônoma, mas pelos motivos errados, porque em geral eu tinha dificuldade de trabalhar em grupo, então agora eu aprendi a trabalhar melhor em grupo, fazendo o projeto e mantive a minha autonomia.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre te motivou?

Aluna- A bastante.

Prof^ª.- E a que você atribui a sua motivação ao longo desse projeto da revista, o que te levou a ficar motivada?

Aluna- A idéia da publicação, porque se a gente fosse fazer uma revista, sabe pra turma e depois... Sabe, trabalho de escola, mas a gente publicou, e vale uma publicação nele, e isso academicamente me interessa muito.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

C- Vale falar motivação em autonomia né? Não, eu não diria isso... Eu diria... Eu passo essa, pode passar?

Prof^ª.- Não, não pensa ai em uma palavra.

Aluna- Ai meu Deus, nunca consigo pensar nessas coisas assim... Autonomia, mas eu acho que é isso mesmo, qualquer palavra que eu vá pensar vai direcionar a isso mesmo, como eu me sentia animada e motivada, e como eu desenvolvi uma autonomia em relação ao gênero.

Entrevista 4 (aluna Camila)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Em relação a todo o projeto desde o início né, é tivemos várias propostas pra gente fazer, projeto de ensino e devido toda a nossa motivação, nós alunos escolhemos ficar com a revista com o CD, fazer as duas coisas, eu acho assim que... A decisão era nossa, a gente que teria que arcar com as conseqüências daquilo que a gente estava se propondo a fazer, nós teríamos que conseguir, já que nós tínhamos o livre-arbítrio de escolher entre um ou outro, nós escolhemos os dois, a responsabilidade seria maior, mas era algo que a gente estava assumindo mesmo, e acho que foi muito interessante, a gente poder ter essa escolha, de querer fazer uma coisa ou outra, aquilo que seria melhor pra gente, no caso foi fazer as duas coisas.

Prof^ª.- Fazer tudo!

Aluna- Fazer tudo.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Tanto na estrutura quanto no propósito, porque anteriormente eu não pensava que teria a proporção que teve no final, é no caso, depois que nós estudamos todos aqueles processos né, a partir do propósito que teria aquele gênero, que nós íamos fazer, algo que nos motiva bastante, que no caso seria algo real, ... de que forma aquilo acontece na vida real, então teria que relacionar com aquele propósito, que no caso foi o que eu não tinha pensado naquele primeiro plano de aula, e melhorei, e algumas estruturas do percurso ... que eu também melhorei bastante que anteriormente eu não tinha pensado bem direitinho na hora de fazer essas três etapas

Prof^ª.- Como organizar as etapas.

Aluna- Isso, como organizar as etapas.

3. Que motivos te levaram a fazer essa alteração toda no seu plano de aula? Nessa segunda versão por que tu quiseste fazer diferente?

Aluna- O primeiro eu fiz, tipo assim, fiz por fazer, mas o segundo eu já fui ficando mais interessada em querer melhorar, eu tava me sentindo mais motivada a fazer, porque aquilo teria um propósito mesmo, nós iríamos publicar a revista, outras pessoas iriam olhar, é isso eu acho.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Com certeza é... A primeira etapa de olhar o gênero, se apropriar, entender o gênero é muito importante pra poder depois trabalhar, e durante esses dois processos, a gente saber que vai ter um propósito final, divulgação, de qualquer forma que seja, no caso a revista, algo que motiva e leva a gente fazer coisas melhores.

Prof^ª.- Então você acha que esse processo, essa proposta pedagógica, ela contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Com certeza, me basta saber que teria um propósito me levou a fazer coisas que, em outros trabalhos, por exemplo, anteriormente, eu não fazia, porque não tinha um propósito como teve esse, mesmo com todas as dificuldades que cada um tem na sua vida, eu sempre procurava melhorar, melhorar, melhorar aquele trabalho que eu tava fazendo em altas horas da madrugada, mas sempre com muita vontade de fazer o melhor que eu podia.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Eu acho que sempre pode dar um pouco mais de si, mas assim no meu limite eu tentei fazer o melhor que eu pude, mas sempre pode fazer mais, mas eu melhorei muito quanto a minha participação, tentei fazer sempre algo a mais dentro do meu limite, eu acho que ...

6. Você se considera uma aluna mais autônoma?

Aluna- Com certeza, depois desse projeto, desse trabalho, eu fiquei mais autônoma e mais motivada a fazer.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluna- Com certeza, durante todas as etapas, principalmente pela professora, que nos motivou, fazendo com que a gente se tornasse cada vez mais autônomos, nunca impondo nada, desde o início né.

Prof^ª.- Então a que você atribui a sua motivação ao longo do projeto? A que aspectos você atribui essa motivação?

Aluna- Duas coisas, a professora motivou bastante a gente pra continuar, e o fato de nós vermos que tem um propósito final, que seria a revista e o CD... motivou cada vez mais pra gente preparar, hoje eu não preciso me lastimar pôxa não deu certo, porque que eu não tentei mais e mais, eu me senti bastante motivada porque eu vi que aquele trabalho que eu ia fazer não seria em vão, não seria fazer por fazer, teria um propósito final.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Excelente... Algo que foi difícil né, devido a tudo que acontece durante o processo ... na nossa vida ... mas que no final a gente vê o resultado é muito gratificante, é muito bom a gente vê aquilo concretizado, algo que a gente fez.

Entrevista 5 (aluna Caroline)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Foi muito interessante, em primeiro lugar, porque colocou as opções pra gente, e nós optamos por todas, eu acho que esse foi o primeiro momento, que a professora viu que aqueles alunos não eram normais, e que eles realmente estavam a fim de fazer, entendeu, de fazer tudo, inclusive os alunos deram mais opções, e eles fizeram questão de realizar.

Prof^ª.- Quais foram as opções que vocês deram a mais?

Aluna- A opção que a professora deu foi, ou o projeto ou a plano, e os alunos disseram, “queremos o projeto, a revista e a versão online da revista”, apesar de não ter feito a versão online da revista, mas a revista veio com o CD também.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Eu acho que sofreu mais alterações no... *while*.

Prof^ª.- Na atividade em si!

Aluna- Na atividade em si, na questão do que seria feito, que os alunos iriam fazer, como eles iriam fazer aquilo, o “pré” interessante, o “post” também, mas “while” ele precisou ser mexido de acordo com as opiniões que foram dadas pelos colegas e pela professora.

3. Que motivos que te levaram a fazer essas modificações no seu plano de aula?

Aluna- Os principais motivos da alteração foi a questão da coerência mesmo, como aquele público seria capaz de fazer aquilo, apesar de que, na avaliação a motivação do professor e a motivação dos alunos eram altas, mas que talvez houvesse alguns alunos que não estivessem aptos a fazer daquele modo que estava planejado, então foi que houve a alteração.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz? Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Sim claro. É principalmente no ponto de vista profissional, como professor mesmo, porque nós já havíamos tido uma disciplina chamada didatização de gêneros textuais, que foi o nosso primeiro contato com esse modo de trabalho, então nós não estávamos crus, e estávamos dispostos a desenvolver tudo aquilo que nós já havíamos aprendido, nós lemos muito, estudamos muito, fizemos plano de aulas, executamos, apresentamos para os nossos colegas, e nessa disciplina que é... acabamos de concluir o nosso professor veio também com essa proposta de trabalhar com os gêneros foi um prato cheio, foi uma mão na roda, foi muito interessante, porque tudo aquilo que nós já sabíamos, nós efetivamos de fato, o que nós havíamos preparado como algumas aulas, nós fizemos um projeto que dura o ano inteiro.

Prof^a.- Mas eu digo assim, com relação ao que foi usado, primeiro vocês leram, se apropriaram dos gêneros acadêmicos, depois vocês produziram e publicaram, você acha que esse processo que foi usada pela professora foi eficaz para você na hora da produção, por exemplo, dos gêneros acadêmicos?

Aluna- Claro, foi eficaz sim... nós fizemos aquilo que a gente planejava, então, nós escrevemos... nós lemos, nós escrevemos e nós publicamos... nós mesmos.

5. E você acha que esse processo de apropriação dos gêneros, contribuiu pra a tua motivação e autonomia?

Aluna- Bem contribuiu, apesar de que eu acho que eu já estou nesse processo de motivação desde a sétima série, quando meus pais perceberam que eu estudava mais umas disciplinas e outras nem tanto, mas com certeza, claro... sempre pra frente.

6. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Eu acho que eu fui uma das pessoas que mais contribuíram, não porque as outras pessoas não tivessem tido a oportunidade de contribuir, mas uma questão de querer ir a oportunidade mesmo, e quem tinha... quem que poderia fazer mais alguma coisa acabou fazendo, então não era algo que fosse pontuar mais, ou que teria algum ganho já proposto pelo professor, não, a pessoa... cada aluno falava, “não professor, deixa que eu faço isso, eu quero fazer” ou então “eu posso fazer!” e eu acho que vários alunos contribuíram a mais, porque queriam.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Sim, até mesmo porque ela saiu melhor do que esperávamos, dois pontos: no ponto físico da revista, do *design* muito bom visualmente e do ponto de vista produtivo de fato, porque ela saiu em uma qualidade muito boa de material, de conteúdo, e nós conseguimos algo, que é considerado difícil no mercado editorial, que foi o ISSN então eu acho que foi um dos maiores ganhos.

Prof^a.- Então se você pudesse atribuir a sua motivação ao longo desse projeto da revista a algum aspecto, que aspecto seria esse?

Aluna- A questão da publicação. Acho que deu muita motivação ter concretizado algo que nós fizemos, se alguém perguntasse “como foi essa disciplina?” eu mostraria a revista, isso que foi a minha disciplina.

8. Que palavras, em sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Eu acho que... posso só duas mesmo, ou três: Motivação, autonomia e disciplina.

Entrevista 6 (aluno Fábio)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Durante todo o processo de produção e criação dos textos sempre foi observada a negociação, sempre foi perguntado aos alunos, o que eles deveriam, quais seriam os temas, que deveriam... Os temas foram expostos, e decidiriam, e escolheriam quais seriam os temas a serem utilizados no projeto, e sempre foi observado isso né, a decisão, a escolha, foi do grupo, dos alunos.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- No meu plano de aula houve algumas alterações no... Bem não houve muitas alterações, não houve muitas alterações só algumas... gramática e por último assim, acho que após a atividade é que eu tinha algumas dúvidas a respeito do que fazer depois, aí foi aberta... Na turma houve uma discussão e aí eu decidi dar a escolha para os alunos decidirem, se eles iriam criar pelo site ou eles iriam desenhar...

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- A discussão em sala de aula, os alunos sentaram, houve aquela banca, em que na banca eles visualizaram os pontos positivos e negativos, e onde eu deveria realmente focalizar, e reestruturar, corrigir.

Prof^a.- Então você levou em consideração a opinião dos seus colegas para modificar.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Sim, foi muito eficaz porque eu pude observar como é a estrutura do gênero a ser estudado, a ser produzido, plano de aula no início das aulas, a professora trouxe um plano de aula e como nós deveríamos fazer, quais seriam os pontos mais importantes a colocar no plano de aula e também no projeto de ensino, como é um projeto de ensino, também foi demonstrado em sala de aula, a professora trouxe alguns planos de aulas já feitos e nós, todos os alunos puderam então se apropriar do gênero, plano de aula e projeto de ensino.

Prof^a.- Então você acha que esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Com certeza porque, com a apropriação do gênero eu já pude pensar mais adiante, pensar mais a frente, como seria o meu, o que eualaria e quais seriam exatamente... passo-a-passo da produção, por isso que eu fiquei mais motivado, e também a correr atrás do levantamento de dados, eu acho que eu considero isso autonomia.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- No projeto de ensino... A minha participação né, ela foi muito boa, eu pude ajudar na produção dos textos, pude ajudar na correção dos textos, que foi colaborativa, e também todo o projeto final, quando nós sentamos para ler, eu também participei na correção, então eu acho que foi muito boa a minha participação.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Sim considero, quando o professor ele estimula a autonomia eu já sei o que fazer. O professor sei quando ele quer estimular a autonomia eu já me posiciono como um aluno autônomo eu vou correr atrás sozinho, estudar sozinho, construir um bando de dados, se apropriar de tudo que foi visto na aula e, essa matéria do semestre passado ... eu fiquei, eu pude me tornar mais autônomo.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Muito.

Prof^a.- A que aspectos você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- A motivação em si, da minha parte foi ver o resultado final, que seria exatamente a publicação, eu já via a revista nas minhas mãos e isso me motivou ainda mais, trabalhar ainda mais para ser um

projeto, para ficar bom, para evitar ao máximo de erros e eu me esforcei exatamente... Esse esforço é a motivação, pode contar como motivação, foi exatamente ver que desde o início dos passos iniciais até o final, tinha que haver a colaboração de todos, tinha que haver a motivação de todos, eu me motivei por causa disso, o resultado final seria isso, então vamos fazer.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- O projeto... Ele é definido como, motivador, o projeto estimula a autonomia, o projeto ele visa a... Também ele pode ser definido como um ampliador do conhecimento do aluno sobre gêneros, ele amplia o nosso conhecimentos sobre gêneros, porque nós trabalhamos muitos gêneros na revista, e a revista em si é um gênero.

Prof.^a- Um suporte...

Aluno- Um suporte para circular os vários gêneros e isso é definido como o projeto da revista.

Entrevista 7 (aluna Fernanda)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Eu gostei porque foi uma democracia, o professor ele deu as opções aí os alunos foram... seus pontos de vista, teve todo esse processo foi bem legal, porque a gente teve voto, a gente foi escolhendo qual era o melhor lado, e por esse ia ser ruim; foi uma coisa assim, foi um trabalho em grupo e que todo mundo acabou participando e saiu o resultado que deu.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Bem, no meu primeiro plano de aula eu me senti totalmente perdida, porque eu imaginava uma coisa, e na hora que eu ia fazer, colocar no papel já surgia outra e eu já via uns problemas, aí conforme as orientações que eu fui tendo aí eu tive um plano de aula final muito parecido com a idéia original, a primeira que eu tive, ((não foi possível compreender a gravação)), eu não sabia como fazer mas eu acho que agora eu já tenho uma noção, lembrando das minhas dificuldades do apoio que eu tive agora eu assim, ainda tenho dificuldades, não como antes.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- Bem, eu poderia dizer aquela coisa, por exemplo, eu como uma aluna, eu via as minhas dificuldades, eu poderia dizer bem ter desistido, mas eu pensei, se eu desistir agora talvez eu não tenha uma próxima oportunidade, então eu segui em frente e fui vendo aonde eu tinha dificuldade, perguntando para os meus colegas, professora, acho que a vontade mesmo de aprender a fazer.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Foi demais porque, me ajudou bastante, eu tinha uma idéia antes, imaginava, como eu vou dar aula, qual vai ser o material, vai ser qualquer material, não, então depois que a gente fez o projeto, ajudou bastante porque, a gente percebe que nem todas as turmas são iguais, e isso que eu ficava assim confusa, essa história de apropriação, pegar o texto que fosse bom para a turma, conhecer como são os alunos, a forma com que eles aprendem, eu pude com esse projeto, eu pude organizar as idéias na minha cabeça e ver que, ajuda muito, não só pela parte do professor mas também pela parte dos alunos, tanto que pegar um interesse deles e até o nosso, porque a gente como professor, vê o aluno interessado nos motiva mais ... isso é que ajuda bastante na hora de planejar uma aula.

Prof.^a- Você falou mais sobre o papel do professor, como aluna, você falou que tinha dificuldades de produzir um plano de aula e o projeto de ensino, depois desse processo de apropriação, de leitura, de produção, você acha que esse processo foi eficaz pra você aprender a se apropriar desses gêneros acadêmicos?

Aluna- Demais, eu antes pensava assim, como trabalhar com os gêneros, tinha coisas que eu nem imaginava que fosse gêneros ... e depois de ver os nossos colegas trabalhando com eles, mas como eu vou trabalhar com isso em sala de aula? Eu via muito os gêneros que já havia trabalhado antes, inglês,

eu me lembro que uma vez eu fiz com receita, que o professor fez um trabalho bacana, a gente levava a receita pronta, depois levava os ingredientes, um outro também era o cartão postal, pra mim eu tinha uma idéia muito reduzida sobre gêneros, como trabalhar, eu via tudo mas não via como, aí durante esse projeto, além de fazer o meu, eu fui acompanhando o dos outros e cada idéia que ia surgindo é melhor para a gente, eu pude é... pegar essas idéias, e tanto modificá-las também, porque esse projeto é como uma base, ele ajudou a gente bastante mas também serve para que a gente tenha outras idéias, pensar de outras formas.

Prof.^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Bastante.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Bom, eu acho que eu deveria ter me esforçado mais, ter participado mais, mas eu me sinto honrada de ter participado desse processo, porque além de aprender, a gente vai conhecendo também as pessoas ... e foi assim, foi uma experiência incrível e eu vou sempre levar comigo, porque eu não sei se eu vou passar por outra oportunidade dessa, eu me diverti também, porque a gente ((não foi possível compreender a gravação)), ali os nossos colegas traduzindo, aí todo mundo junto, sempre em grupo, e uma coisa que, a gente trabalhou, mas eu também me divertia, é uma coisa que eu nunca vou esquecer, vou ter sempre como base pra mim.

6. Você se considera uma aluna mais autônoma?

Aluna- Sim, me considero porque, vejo também que, eu acho que tenho isso desde o segundo semestre quando a gente fez o trabalho da (não foi possível compreender essa parte da gravação) que eu precisava melhorar o meu inglês, naquele momento eu tava com essa preocupação, aí agora depois desse projeto eu acho que eu estou assim, não como aluna mas, se a profissional que eu quero ser, posso, acho que ajudou bastante na hora de criar a aula, não ficar esperando pelos outros, mas de ir atrás, eu aprendi isso, querer uma coisa e ir atrás, esse projeto me ensinou isso.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluna- Sim.

Prof.^a.- A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Bom eu não coloco uma só coisa, mas um conjunto, desde o primeiro momento que a professora entrou na sala, trouxe a idéia para gente, uma idéia nova, uma coisa que eu não tinha visto, aí teve aquele interesse, às vezes a gente pode até dizer, não, não vai dar certo, não tem como fazer, eu mesmo vi esse lado, mas depois vendo a turma motivada com aquela ... a gente acaba entrando também, aí com o trabalho em grupo, cada um dava a sua opinião, mas sempre tem aquela coisa, tu tá com o teu grupinho mas um fala uma coisa, dá uma idéia, então acho que todo o ambiente das aulas foram fundamentais, todo o conjunto me ajudou na minha motivação.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Bem eu acho que trabalho em grupo, que realmente a gente fez um trabalho em grupo, trabalho árduo mas se você souber aproveitar você também se diverte.

Prof.^a.- Foi divertido?

Aluna- É, todo trabalho no final tem que vê pelo lado bom, a gente consegui chegar a uma meta, mas às vezes a felicidade é tão grande, que a gente não lembra dos momentos de desespero no grupo, quando um se aborrecia, outro ria, acho que é isso.

Entrevista 8 (aluno Francinaldo)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Então... eu acho que o processo de negociação é importante porque dá oportunidade para os alunos decidirem sobre o que eles querem fazer, não só o professor dizer o que eles têm que fazer, o aluno decide que rumo tomar, o que vai ser melhor para ele.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- Vejo que foi no aspecto do conteúdo, que... foi discutido na sala de aula, os alunos, o professor, e eu cheguei a conclusão de que o texto tava muito pesado para os alunos, poderia desmotivar, desmotivá-los, então eu dei uma melhorada no texto para que ficasse mais acessível aos alunos, também dei um propósito para a minha atividade já que os alunos iriam fazer... cartazes por fazer, então eu dei um propósito que seria, eles fariam um pôster para colar no colégio, no mural do colégio sobre... ficou mais rico também os desenhos que ajudaram também a estrutura.

Prof^a.- Ficou mais rico o projeto como um todo né?

Aluno- Sim!

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- Pois é, como eu já disse antes né, acho que foi a opinião do professor quando eu estava expondo o trabalho, e também a dos meus colegas que tiveram participação, no que poderia ser melhorado, então eu refleti sobre a atividade e percebi que realmente o texto estava pesado que tinha que dar um propósito e isso me motivou a mudar o meu o... minha atividade, meu plano de aula.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Penso que sim, porque acho que é importante a gente saber a... estrutura do gênero, saber como é feito cada passo pra depois a gente produzir, então ... acho que foi muito eficaz essa apresentação da estrutura dos gêneros, a gente se apropriar, ver como é cada passo, pra gente poder fazer, é importante.

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Sim contribuiu porque, à medida que a gente estudou cada passo né, isso me motivou a fazer mais pesquisas, porque agora é, e também autonomia, porque antes eu já estudava por conta própria, mas conhecendo a estrutura de um gênero, quando eu for fazer a pesquisa eu já vou atentar para esses elementos de um texto né, vou estudar com mais experiência, uma experiência que eu já tive antes, agora isso ajuda muito e estimula com certeza a minha autonomia, motivou mais a fazer pesquisas e é isso.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- Eu acho que eu deveria ser mais ativo né ... discutir com os colegas, pediram opinião, eu dava, mas eu acho que poderia ser excelente, eu acho que foi bom, assim porque eu acho que nesse aspecto, na questão do estilo de cada aluno, tem aluno que é mais reservado, tem outro que é mais espontâneo, então eu acho que no grupo poderia ser negociado, parte pra cada um, eu funciono melhor tentando sozinho às vezes, refletindo... pra poder dar uma opinião. Tem coisas assim que me desconcentram em certos ambientes, então eu acho que poderia ser dividido no grupo parte pra cada um e isso faria que cada um participasse mais, e um ficasse devendo e outro participasse mais.

6. Você ate já comentou isso, mas você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Sim considero, considero, como eu já tinha dito antes, assim, desde que eu comecei a estudar inglês foi por conta própria mesmo, eu me considerava autônomo, porque eu não fiz nenhum curso, estudava inglês por mim mesmo né, até chegar aqui, então... Mas com certeza o projeto assim me ajudou mais assim, eu tô mais autônomo, eu tô estudando mais, procurando mais, fazendo mais pesquisas e é isso.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Sim motivou!

Prof^a.- E a que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- O fato de que o nosso trabalho seria exposto, ia chegar ao publico né, na mão do publico ia vê e tal, e isso motivou a gente por que tínhamos essa preocupação que ia chegar na mão do público ia ... se é um bom trabalho ou não.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Co-participação.

Entrevista 9 (aluno Frederico)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Bom o processo de negociação feito em sala de aula é... Foi bem natural, na medida em que a gente pode escolher os tópicos a serem selecionados, abordados e... No final da seleção, nesse momento da seleção do tópico foi muito bom por que era o que a gente tinha proposto, os tópicos que a gente queria na verdade, acabou sendo os abordados né.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- O plano de aula, o meu sofreu maiores transformações na pré-atividade né, em que a gente leu um pouquinho o material sobre... fazer o aluno ficar mais interessado no conteúdo do texto, material teórico que vai ser distribuído para o aluno, então deu para encher, pra enriquecer mais a parte da pré-atividade, da leitura da atividade, da leitura em si... foi o material teórico que a gente utilizou para ler, pra se preparar.

Prof^a.- Fazer um plano de aula mais bem elaborado

I- Isso!

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- Bom na verdade, porque teve umas turmas de cursinho que foi bastante explícito esse momento quando eu troquei né, quando eu fiz um bom ... com eles, quando eu fiz um bom ... aí eles já ficam mais interessados, em saber que vinha o texto, o que iria conter no texto em si, então eu tive primeiro uma parte prática, eu apliquei com os alunos e o resultado foi muito bom, então eu percebi que isso é ah ... surtia efeito na verdade.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Com certeza, com certeza, porque tem um propósito né, a gente teve um propósito, utilizar o gênero, o gênero em si tem um, está no nosso dia-a-dia então...

Prof^a.- Se foi eficaz esse processo de como eu trabalhei com os gêneros PA em sala de aula, com a leitura, produção e publicação, esse processo de apropriação do gênero foi eficaz?

Aluno- Foi, foi porque fez com que nós ficássemos meio imersos no estudo em si, na prática dos gêneros e tal, na própria preparação, na leitura do material.

Prof^a.- Foi o que ajudou?

Aluno- Foi, bastante!

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia, no processo de escrita?

Aluno- Contribuiu bastante... Contribuiu bastante porque, na verdade a gente passa a conhecer um pouco da gente também né, de que forma eu quero aprender, eu costumo a aprender ou eu aprendo mesmo na minha própria língua, e isso vai refletir com certeza na língua que eu vou adquirir, que eu vou aprender, a segunda língua, no caso aqui o inglês né.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- Bom é...

Prof^a.- Como você avalia a sua participação

Aluno- Boa ou ruim?

Prof^a.- Uma auto-avaliação.

Aluno- Olha foi uma participação, eu posso dizer, de oito, nove, oito e meio né, que teve a escolha dos gêneros, dos gêneros... Meu bimestre né... que ficou responsável né, e teve toda uma discussão, todos participaram, ninguém ficou sem fazer nada na verdade, foram direcionadas todas as pessoas que foram ficar com as partes, foram selecionadas para essas pessoas, cada uma ficou responsável pela parte do projeto de ensino.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Sim, com certeza me considero, porque a gente se depara com gêneros né, que a gente só tinha visto na língua materna, na língua mãe, em outros gêneros, em outra língua, por exemplo, gêneros que eu costumo utilizar, costumo me deparar em português, mas eu não usava em inglês e isso vai nós ajudar bastante por que e o que eu uso no português, que eu vou usar pra aprender a segunda língua né.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Com certeza, porque é todo aquele trabalho que foi feito, desde o primeiro passo até a participação dos alunos em grupo, a cooperação, tudinho, tinha uma finalidade, que a finalidade era a produção da revista né, e que no final de tudo teve uma publicação pra gente, pro nosso curriculum lates, então teve um propósito...

Prof^a.- Então a que você atribui a sua motivação ao longo do projeto da revista, a que aspectos você atribui, fiquei motivado por isso?

Aluno- A parte que me motivou bastante, foi na parte da produção da .. plena, que tem lá tudinho, e a que eu usou bastante em sala de aula, é do perfil também do aluno, como que ele é, inicialmente, historicamente e o projeto de ensino também né, no projeto da revista, no próprio projeto de ensino que dá sugestões, na verdade é uma sugestão do ensino de gêneros na língua estrangeira, no inglês.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Eu posso dizer que, autonomia né e... deixa-me ver, acho que autonomia e motivação, acho que as duas têm que estar ligadas para que haja uma ligada... porque senão fica um pouquinho complicado.

Entrevista 10 (aluno Hernandy)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Bem eu considerei o processo de negociação muito importante né, porque isso, creio que nos deixou mais confortáveis para trabalhar no que nós alvejávamos, eu creio que foi bastante importante e deixou a gente bastante confortável, ajudou bastante a trabalhar, facilitou o nosso trabalho.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- Eu creio que, o meu primeiro plano de aula né, ele foi, ela estava bastante vago eu creio, muito é... Era bastante vago, e eu creio que a mudança para a versão final que ficou para a revista ficou mais claro, mais específico, precisaria ser modificado mais, mas pra revista ficou bom, ficou aceitável.

Prof^a.- Bem melhor?!

Aluno- Isso, houve um progresso realmente, eu considero.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- Modificar o primeiro?

Prof^a.- Sim, que te levou a fazer essas alterações no plano de aula?

Aluno- Basicamente era porque ele era bastante vago, esse plano de aula solto né, poderia conduzir os alunos, se eu usasse esse plano ele levaria a outro rumo, não iria concluir a tarefa da maneira que...

Prof^a.- Que você tinha pensado.

Aluno- Exatamente. Da maneira que eu havia pensado e então os alunos poderiam tomar outro rumo, fariam um trabalho sobre cartas assim, sem sentido, uma coisa só por fazer mesmo, por isso trabalhar mais especificamente ajudou né, no plano de aula.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Apropriação dos gêneros por...

Prof^a.- Por você...

Aluno- Pra mim e para os alunos caso eu aplicasse o plano de aula.

Prof^a.- Não com respeito à aplicação, mas com relação à produção do plano de aula e do projeto de ensino, você conseguiu se apropriar das características do gênero?

Aluno- Sim, eu considero que sim porque, através desse processo utilizado no projeto a gente pôde tipo ... o gênero em si, então fica fácil, ficou fácil para mim e para os outros participantes é... Verificar o gênero em si, as características próprias dele, eu creio que isso conseqüentemente vai ajudar também os alunos no futuro, no futuro é... Quando eu for aplicar o plano de aula, vai ajudar bastante esse processo.

Prof^a.- E essa proposta que foi usada, esse processo, ele contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Sim, eu considero também que sim porque, facilita né, é um processo bem didático mesmo que ajuda, facilita na apropriação do gênero, o objetivo fica bem mais claro para o aluno enxergar o que o professor está pedindo, me ajudou muito.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- É... Eu acho que eu fiz na medida do possível o que eu pude né, eu fiz o que estava no meu alcance né, uma das minhas partes era a transcrição, eu fiz, eu adiantei um pouco o trabalho do pessoal.

Prof^a.- No projeto de ensino?

Aluno- Isso, exatamente.

Prof^a.- Não, mas isso é a entrevista, com relação ao projeto de ensino que foi feito em grupo?

Aluno- Nós... A gente trabalhou junto e consegui, eu trabalhava, eu ajudava minha colega a fazer, ela me ajudava, a gente mandava email para o professor, a gente trocava idéias... Foi um trabalho aceitável, a gente trabalhou bastante.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Eu acho que eu tive progressos, tive bastante progressos porque, o projeto em si ele... Ele força a pessoa a trabalhar de uma maneira autônoma, então, a gente trabalhou bastante, eu conversava com os meus amigos, a gente trocava idéias, eu considero, eu creio que eu sou mais autônomo, melhorei através desse projeto.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Ao longo do semestre.

Prof^a.- O projeto inteiro da revista.

Aluno- Sim, motivou, eu achei bastante interessante a idéia de publicar uma revista, motivou bastante é, olha interessante, me motivou né, durante o processo, depois que eu vi a revista pronta eu fiquei com vontade de fazer mais uma, eu fiquei mais feliz ainda quando eu vi né, a concretização.

Prof^a.- Se tu fosses pensar em um aspecto, a que aspecto tu atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- A minha motivação é... Na minha opinião eu creio que...

Prof^a.- A que você atribui, você disse que ficou motivado ao longo do projeto da revista, devido a que? O que te levou a ficar motivado?

Aluno- Eu creio é, fazer uma coisa concreta, uma coisa que seja real na sala de aula né, a produção em si, depois a publicação da revista acho que me motivou porque eu vi uma real, com propósito, uma coisa que realmente motiva.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Eu pensei, trabalho e recompensa, seriam três: trabalho, recompensa e satisfação.

Entrevista 11 (aluna Izabel)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Bom... esse processo de negociação é muito interessante, porque entre professor e aluno tem que ter esse compartilhamento, você chegar no projeto, não dá só ele de cara né, o projeto, você tem que explicar direitinho, então essa negociação é importante para que os alunos fiquem mais motivados a fazer o projeto né.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Na parte gramatical, na parte da forma porque, nós todos seguimos um padrão, na estética e também na forma com que eu apresentei, na segunda versão ficou melhor. Eu achei.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- Principalmente eu via os planos de aulas dos outros alunos, os planos de aula que você explicou na sala de aula, então tudo isso fez com que eu ficasse mais estimulada a fazer um plano de aula muito melhor, que eu tinha antigamente.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Com certeza, olha eu aprendi muito com os gêneros, pois, antes eu não sabia quase nada de gêneros, eu fui aprender mesmo na prática, então essa apropriação de gêneros é muito importante também para o aprendizado, principalmente para mim foi bastante estimulante.

Prof.^a- E você acha que esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Também, muito, motivou bastante, por que, não além... A gente fez o plano de aula, não só para mostrar para os nossos alunos né, em sala de aula, nossos companheiros em sala de aula, mas também por causa da publicação da revista, eu fiquei bastante motivada a fazer o plano de aula.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo?

Aluna- Bom, individualmente eu achei que eu consegui fazer né. Bastante estimulada a fazer sozinha, mas em grupo é melhor sabe, porque a gente pede opinião das pessoas, então eu acho que o grupo ficou mais forte com tudo isso, bem eu achei interessante trabalhar em grupo, eu prefiro também trabalhar em grupo.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluna- Agora sim, com certeza depois dessa revista ela... me incentivou a trabalhar mais com os gêneros e agora eu to conseguindo é pesquisar mais na internet, tentar a fazer planos de aula que fiquem mais interessantes.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? K- Sim, motivou bastante devido à publicação também.

Prof.^a- Então, a que aspecto você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Ao aspecto da revista né, da publicação da revista, de tudo que nós aprendemos com esse gênero né, então acho que isso tornou cada um mais motivado, com certeza.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Bastante trabalho, autonomia, e companheirismo com certeza e motivação.

Entrevista 12 (aluna Lauriane)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Bem, eh o processo de negociação se deu do início ao fim onde a professora pôde dar algumas opções de quais gêneros seriam escolhidos por nós, e eu achei esse processo de negociação muito valido porque além de nós pudermos escolher né, ficou, eu acho que nós nos sentimos à vontade também, trabalhar com os gêneros escolhidos, eu acho que é isso.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Eu acho que o meu plano de aula com relação ao inicial, acho que foi totalmente diferente, porque eu acho que o primeiro plano de aula não tinha nada a ver com o segundo, era totalmente

diferente porque, depois com o passar do tempo e com as teorias que foram dadas eu pude perceber que o meu plano de aula não tinha nada a ver com os alunos, com a idade, não tinha a ver com o nível e não tinha a ver com um assunto que interessasse a eles, então depois da teoria que eu fui me atentar para esses pontos e mudar completamente o meu plano de aula.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- Eu acho que um assunto que levasse ao interesse e motivação dos alunos e algo que tivesse relacionado além da idade né, um assunto que fosse relacionado a eles, um assunto que interessasse e motivasse...

Prof^a.- O aluno, algo que fosse do interesse do aluno?

Aluna- Exatamente.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Com certeza, eu acho que a apropriação né, quando o aluno se apropria do gênero, ele acaba incorporando aquilo no processo de escrita dele, então essa fase é super importante, porque a partir dela que o aluno vai começar a produzir os textos e a incorporar aquela... Tudo que ele viu durante a exposição dos gêneros e ele acaba incorporando no processo de escrita.

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Com certeza... Acho que contribuiu sim porque... mas tu falas com relação ao plano de aula? Ou...

Prof^a.- Com relação aos gêneros acadêmicos, que foram o plano de aula e o projeto de ensino, essa forma de trabalhar, com essa proposta pedagógica em sala de aula, te motivou a escrever, aumentou a sua autonomia com relação ao processo de escrita?

Aluna- Acho que sim, quando a gente se apropria do gênero né, a gente acaba incorporando essas práticas, como eu já havia falado antes, e também eu me tornei autônoma porque, por exemplo, quando eu tinha algo para escrever, tinha que procurar em outros livros ou na internet, então nunca esperava só pelo professor e dizer o que tinha que fazer, “a procura em um livro, procura nesse, procura naquele”, não eu mesmo ia atrás e tentava achar uma coisa para que eu pudesse me basear.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Eu acho que o trabalho colaborativo ele é muito importante entre os alunos né, a gente pode discutir, trocar idéias, dividir informações e eu acho que eu contribuí muito também ajudando os outros colegas e também nos momentos que eu tava em casa escrevendo, acho que me ajudou a refletir sobre o trabalho né, o que a gente tava fazendo, qual era o propósito, o objetivo do projeto, acho que me fez refletir muito, e eu acho que eu posso incorporar essas teorias na minha prática como professora, acho que foi muito válido.

6. Você se considera uma aluna mais autônoma?

Aluna- Com certeza.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluna- Com certeza.

Prof^a.- E a que aspectos você atribui a sua motivação ao longo desse projeto da revista?

Aluna- Que aspectos me motivaram? Éh... antes do projeto eu era uma aluna muito individualista, gostava de fazer trabalhos sozinha porque eu não gosto muito de depender das outras pessoas e depois do projeto não, eu percebi que eu vou ganhar muito mais se eu trabalhar em grupo, porque eu posso dividir, eu posso compartilhar as idéias, então eu acho que isso me ajuda mais do que se eu trabalhar sozinha, e também eu me tornei uma aluna mais autônoma, de ir atrás, de pesquisar, procurar e também isso, o projeto me motiva porque com ele eu posso motivar os meus alunos, entendeu? Então como eu me sinto motivada em ensinar a aplicar o projeto eu também percebo que eles se sentiram motivados e isso também é um ponto que me ajuda a ficar motivada.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Eu acho que trabalho colaborativo, autonomia, motivação eu acho que essas palavras resumem o projeto.

Entrevista 13 (aluna Liliana)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Bom, a respeito da negociação, eu acredito que a negociação foi boa, porque assim, a gente via, tinha as sugestões que o professor dava e, ou a gente acatava ou então dizia “olha, acho que não é assim”, então acho que a negociação foi boa.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Meu plano de aula, bom primeiro o ponto que eu achei mais sofreu alteração foi o público mesmo, porque na primeira versão o meu público era para “beginner” e depois eu fui pensando bem, e aceitando as sugestões dos meus colegas, eu pensei bem e mudei para intermediário, então, assim as maiores alterações foram essas e também o propósito também né, propósito porque eu tive que procurar, tive que pensar no propósito, tive que lembrar da realidade do aluno, e por isso eu escolhi o gênero que eu trabalhei.

Prof^a.- Que foi o torpedo?

Aluna- Foi o torpedo SMS.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- Bom, porque de acordo com que a gente estudou quando... A princípio em pensei em fazer sobre (não foi possível compreender essa parte da gravação) só que minha idéia tava muito... livro didático sabe, então quer dizer, eram coisas que já estavam pré-estabelecidas, não tinha muito que explorar, não tinha muito... Eu pelo menos não enxerguei muita coisa por onde explorar, por onde ir, então por isso eu escolhi o SMS, SMS eu tive uma idéia, foi do nada, e eu achei bastante prático, pode, os alunos podem usar isso na sua vida, no seu cotidiano.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Foi, com certeza foi, porque olha só, pra nós produzirmos um gênero, eu acredito que a gente pelo menos antes temos que ler, e depois tem que conhecer o gênero, sua estrutura, pra depois produzir, então eu acredito que essas três fases são muito importantes, pra se trabalhar com os gêneros.

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Acredito sim, acredito sim porque às vezes a gente, como a própria professora nos disse há pouco, às vezes nós não temos contato antes de chegar aqui na academia, antes não têm contatos com certos gêneros então fica muito difícil pra gente trabalhar, produzir um gênero sem conhecê-lo, então acredito que é, que esse trabalho leva a gente pesquisar mais, a entender melhor, pra poder produzir, fica mais fácil pra gente produzir mais eficazmente.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Bom, se eu fosse atribuir um conceito, acho que seria regular, porque por um momento eu estive ausente de processo e muitas coisas assim eu perdi, mas no que eu pude ajudar, eu ajudei mesmo, fazer revisão do texto, que nossa parte era de ... então tinha que fazer revisão de texto e tal, então particularmente eu acho que a minha participação foi regular.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluna- Acredito que sim, acredito que sim, a participação no projeto fez com que a gente procurasse mais coisas, pesquisar mais, entendeu, não apenas ficar apenas esperando que venha tudo... na verdade desde o início da universidade, não esperar que as coisas venham apenas mastigadinhas pra gente, a gente tem mais autonomia realmente pra procurar aprender.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluna- Motivou.

Prof^a.- E a que aspectos você atribui a sua motivação ao longo do projeto da revista?

Aluna- Pode repetir, por favor?

Prof^a.- E a que você atribui a sua motivação ao longo do projeto da revista?

Aluna- Bom eu acredito que trabalhar com gêneros é muito motivante para os alunos, não só pros alunos mas pro professor, por que isso faz parte do dia-dia dos alunos e pro professor é muito empolgante porque o professor ver os alunos produzindo e tem realmente experiências reais disso, entendeu, é interessante, eu achei bem interessante a idéia, ate então eu não tinha pensado nisso, até então eu não tinha pensado realmente nisso, mas eu achei muito inovadora mesmo, certos gêneros que apareceram inclusive no projeto, na revista, gêneros que a gente nem pensa, assim de imediato, então isso foi um dos fatores que, eu achei que me motivou bastante.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Na revista como um todo? Motivação, autonomia, trabalho colaborativo, essas três palavras.

Entrevista 14 (aluno Mauro)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- A negociação foi bastante aberta, a gente teve praticamente liberdade em todo o processo pra decidir o que seria feito, o que não seria feito, a professora deixou a gente à vontade a respeito disso das tomadas de decisão digamos assim.

2. Comparando o primeiro PA, aquele feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- Na verdade o meu primeiro plano de aula, ele foi feito de qualquer jeito. Foi feito meio que... sem atenção para todos os passos, porque eu já tinha um contato de como se deveria fazer um plano de aula, eu tinha em mente quais são os passos de um plano de aula e... O que me fez mudar, assim o que mudou no meu plano de aula foi... Eu não sei explicar, na verdade o meu plano de aula não tinha nada de correto, eu fiz... Mas eu consegui incorporar uma boa idéia, pegar um texto que pudesse fazer com que os alunos desenvolvessem uma... Um “speak” na sala de aula era um texto que provavelmente seria comum a todos, de fácil entendimento, daí desenvolvi o *lesson plan*, o meu *post activity* era uma atividade baseada num de teus exemplos de aula que... A gente tinha visto em sala de aula... E foi assim.

Prof^a.- Mas tu achas que ficou bem melhor?

Aluno- Ficou, eu tava olhando depois e... Coisas que poderiam ser melhoradas, enfim eu sempre acho isso, mas eu acho que ficou bem melhor, ficou bem vistoso, assim as imagem que eu utilizava no trabalho, faltou um pouco mais de elaboração, um pouco mais de refinamento no trabalho, mas eu acho que ficou sem comparação com o primeiro, o primeiro não tinha praticamente nada.

Prof^a.- Concordo contigo... Ficou bem melhor.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- Porque o meu primeiro era um plano de aula comum, não tinha nada de especial, era um plano de aula tradicional, que pode se ver em qualquer aula, e o segundo plano de aula eu, demorei, a partir de que eu mudei a idéia pra esse segundo plano de aula, eu fiquei com essa idéia na cabeça umas duas semanas e não mudei, a idéia de falar sobre séries de TV de desenhos, que eu não conseguia achar outra idéia, ficou complicado, porque o texto era um pouco rebuscado, eu tive que modificar um pouco.

Prof^a.- Adaptar!

Aluno- Adaptar o texto, pra um nível que seria direcionado, mas o ponto... o resultado final do trabalho acho que ficou muito bom, a idéia de falar sobre a Caverna do Dragão, acho que foi muito válida, porque todo mundo já ouviu falar ou procura na internet alguma coisa sobre Caverna do Dragão, e provavelmente seria uma aula produtiva da um texto que falaria sobre Caverna do Dragão.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz, pra você? Te ajudou na produção dos textos?

Aluno- Ajudou sim porque, geralmente a gente lida com os gêneros textuais e os alunos não tem consciência de que tá lidando com gênero textual, ainda mais os novos gêneros textuais que estão surgindo, email, scrap, então a forma de trabalho na sala de aula foi muito produtiva, no início eu não conseguia... Captar muito mais o trabalho, mas no final que eu fui me envolvendo mais com o trabalho foi bem produtivo mesmo.

Prof^a.- Tu achas que esse processo de apropriação dos gêneros acadêmicos contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Contribui, contribui de até porque na hora de preparar os planos de aulas fica mais claro pra mim, esse processo em sala de aula de apropriação do gênero mesmo foi muito bom pra mim, pra mim foi, particular foi.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- Bom eu sou uma pessoa difícil de trabalhar em grupo, ainda mais em grupos grandes, eu me... Geralmente eu fico preocupado, fico o tempo inteiro dividindo tarefas, eu tenho que dar um resultado, e no final eu fico preocupado em dar esse resultado e se eu vejo pessoas que não estão contribuindo, me preocupa um pouco mas eu consegui superar esse problema na sala, no início eu fiquei um pouco desmotivado por causa disso, mas não quanto às orientações da professora que foram bastante motivantes, mas depois, especialmente nos últimos dias com aquela pressa pra entregar o projeto eu acho que eu contribuí bastante e consegui ter bastante motivação pra continuar no trabalho.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Sim, sim, na verdade eu sempre tive essa autonomia de pesquisas, com relação ao inglês, a qualquer coisa do inglês, ao vocabulário, a escrita, mas não tanto como agora e me considero agora mais autônomo do que eu era antes, no processo de trabalho em sala de aula.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- No início, como eu falei também do projeto de ensino, eu não sabia... quando foi apresentado o projeto da revista eu não sabia que ela ganharia toda essa dimensão e essa repercussão que ganhou, eu achava que ela não iria muito à frente, que ela não teria ganho todo esse brilho que teve e pra mim a... O trabalho na revista, eu fiquei fora de algumas etapas, mas para mim o trabalho na revista foi super bom, gostei muito do resultado final, e fiquei muito feliz com a produção da revista e tô pronto para outra.

Prof^a.- Então se tu puderes atribuir, a que fator te motivou ao longo desse projeto da revista? A que você atribui essa motivação?

Aluno- Bom os planos de aulas, basicamente os planos de aula elaborada em sala que estavam ficando muito bons e o fato de que a gente teria bem ou mau, a gente teria uma revista, estaria dando "seguimento" a uma revista que já havia um numero anterior e aquele empurrão que a professora sempre dá em sala de aula.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- É desafiante e... Recompensador.

Entrevista 15 (aluna Percília)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Esse projeto para mim a negociação aconteceu do início ao fim e pra mim ela foi muito importante, porque, como foi um projeto longo nós tivemos uma co-participação do início ao final e isso me permitiu enquanto aluna poder dentro de todo um projeto, poder aplicar aquilo que eu queria, com o qual eu gosto de trabalhar, que foi o gênero que eu escolhi.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Têm aquelas três etapas né, o pré, while e post, e no “post” é quando a gente realmente aplica alguma coisa do assunto e foi aí que o meu plano sofreu mais alterações, que eu não dei uma finalidade ao meu projeto, e aí turma sugeriu que eu criasse um *comic book*, para que eles pudessem expor o trabalho e ver o fruto daquilo exposto.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- Primeiro ver que quando, eu enquanto aluna vejo o meu trabalho exposto, eu me esforço muito mais para fazer o meu trabalho melhor, então se eu que sou uma aluna da graduação sinto isso, imagine alunos que estão estudando inglês, então a motivação foi o... se sentir motivado, e saber que um outro tipo de público vai ter contato, foi o que me motivou a mudar, porque dá uma finalidade ao trabalho dos alunos.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Foi, especialmente ao projeto de ensino, tipo era um gênero que eu nunca tinha contato, nunca tive contato, plano de aula eu já conhecia, então eu me apropriei melhor do gênero, mais o projeto de ensino não, eu realmente precisei ler, a gente teve... Aquele processo com que a gente deu uma olhada nos exemplos do gênero então depois a gente escreveu foi importante sim, essa etapa fez com que eu não esquecesse, hoje em dia eu consigo lembrar, de como fazer um projeto sem precisar recorrer a nenhum modelo.

5. Esse processo de apropriação contribuiu para a tua motivação e autonomia?

Aluna- Contribuiu porque, foi o que eu acabei de falar, sempre que a gente vê um gênero novo dentro da universidade eu não me sentia... Menos que eu tivesse muito, algo haver pra mim assim, eu não me apropriava daquilo inteiramente, então sempre que eu precisava voltar, eu tinha que recorrer a algum modelo, dessa vez não, eu me apropriei e não preciso voltar, foi algo que ficou eu lembro perfeitamente.

6. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Assim eu acho que eu produzi melhor sozinha, essa é uma característica minha, então, foi muito bom pra mim, porque me ajudou a desenvolver esse lado de trabalhar em grupo, a gente sentou, a gente escreveu e o fato de ser um projeto colaborativo que não foi só a interação contigo,(principalmente interação com os alunos) foi importante pra mim para que eu quebrasse mais essa minha barreira de não trabalhar em grupo.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Sim, é primeiro saber que teria uma finalidade, isso pra mim foi essencial saber que não só tu irias ver a minha produção, mas ver que outras pessoas, e assim... Um público, eu também queria, outro público ia ler, mas quando a gente começou a ver que o projeto foi crescendo e que tomou uma dimensão maior ainda, maior foi o esforço, e mesmo no final quando eu já estava bastante cansada do semestre, porque não era só a tua matéria eu me senti muito motivada por saber que o nosso projeto ia ter um destino, ia ter um público bem maior, muita gente poderia estar contribuindo com outros professores.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Motivação e organização.

Entrevista 16 (aluna Raquel)

1. Eu gostaria que você falasse um pouco a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Bem foi um processo interessante, porque nós nos sentimos mais responsáveis pelo projeto porque nós negociávamos, falávamos... “não a gente quer assim, assado ou cozido” é, então a gente provava uma responsabilidade maior, a gente assumia, a gente vai fazer... e como foi dividido em equipes, a nossa equipe, “a faz isso em casa, eu vou fazer isso, e quando tinha aula a gente chegava já com alguma coisa pronta, não a... todo muito não fez nada... foi bem interessante.

2. Então comparando aquele primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- A quanto ah... as atividades na metodologia que eu tinha utilizado eram menos dinâmicas, então com as sugestões dos participantes, dos alunos eu modifiquei um pouquinho para tornar a aula um pouco mais dinâmica, interessante para os alunos interagirem mais... Melhorou.

3. Mas que motivos assim te levaram nesse segundo plano de aulas, que iria para a revista, que motivos te levaram a modificar o seu PA?

Aluna- Eu fiz o planejamento de uma aula, e eu o coloquei em prova, quando houve a micro-aula ela foi colocada em cheque, bora ver se isso funciona, então depois que eu vi, “ah não, essa parte foi bem interessante, essa outra não” então depois disso eu pude fazer alterações para ela funcionar de uma maneira melhor ainda.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE nós usamos uma proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Tu consideras que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz pra ti?

Aluna- Eu considero bastante relevante para nós aprendermos realmente as estruturas, as características, e não somente... nós fizemos, esse trabalho, esses projetos e no semestre seguinte já esquecemos, não é assim que acontece, tanto é que, hoje quando eu faço um planejamento de aula, ou alguma coisa assim, eu não preciso verificar a estrutura, eu já consigo fazer sem o auxílio dos anteriores.

Prof^a.- E tu achas que esse processo de apropriação contribuiu para a tua motivação e autonomia?

Aluna- Ah sim, contribuiu bastante... Porque, foi mais... Foi um incentivo eu verificar, porque, particularmente eu gosto de saber o que eu tô fazendo o que eu tenho que fazer, quais as características que tais gêneros pedem, então eu acho muito relevante saber o caminho que eu tenho que seguir.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Uhn... no projeto de ensino... a minha participação foi mais relevante em grupo, porque nós decidíamos na sala o que iríamos fazer o planejamento, às vezes formulávamos algumas coisas, mas individualmente foi mais umas leituras, uns... trechos da metodologia, mas eu considero que a participação, a colaboração foi que tornou ele melhor ainda.

6. Você se considera uma aluna mais autônoma?

Aluna- Hoje sim, em relação ao semestre passado então... e ao início do curso... nossa ... a autonomia é bem interessante, porque ela realmente funciona... a gente pensa “a não isso, motivação, isso não dá muito certo” mas acontece e é muito engraçado, uma coisa que eu pude observar no nosso projeto é que, nós éramos, nos tornamos autônomos, nós víamos na teoria somente, mas a gente pôde aplicar no nosso projeto, pôde praticar, isso foi bem interessante.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre a motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Era um gênero... o projeto de ensino era um gênero desconhecido.

Prof^a.- Eu digo o projeto total da revista

Aluna- Ah... o projeto da revista foi bastante interessante, porque... vê , vê o nosso trabalho pronto é muito motivador, saber que as pessoas vão poder apreciar, e então a gente quer fazer o melhor, eu vou colocar aqui, vou me dedicar pra que não aconteça de haver nenhum erro ou alguma coisa assim muito

ruim, porque isso vai ficar para sempre... então é bem interessante, é bem, gratificante, bastante gratificante.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Acho que realização...pra mim é a palavra mágica.

Entrevista 17 (aluna Suellen)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Eu acho que esse processo de negociação é um processo muito importante e decisivo, é o ponto de partida para qualquer projeto ou qualquer outra atividade que a gente queira fazer em sala de aula e é uma oportunidade que a gente tem de ouvir os alunos, a verificar a melhor forma de trabalhar com eles pra gente poder conseguir os resultados no futuro, eu acho que é isso.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Eu acho que sofreu mais alterações com relação à forma né, o conteúdo quase nada mudou, mas a forma o aspecto dele, a forma que ele passou a ser apresentado mudou bastante com relação a estética mesmo do trabalho.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA? Na segunda vez que você refez, por que você modificou?

Aluna- Os motivos... Bom primeiro porque a gente tinha que inserir um padrão né, foi estabelecido um padrão, a gente realizou um acordo.

Prof^a.- Não um padrão né? Tinha os elementos dentro do gênero.

Aluna- É... Os elementos dentro do gênero que seria mais assim, melhor apresentados, eu acho que foi mais isso que me levou a mudar, também a gente tem sempre que procurar a melhorar.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Ah sim, com certeza, porque as vezes que a gente fica meio perdida, “ a que gênero eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar com esse gênero” e assim, trabalhar com gêneros durante o semestre foi, muito, muito, muito bom mesmo, pra carreira de qualquer professor sempre é muito bom saber trabalhar, saber o melhor gênero para trabalhar em relação àquela aula, àquele... tópico gramatical, àquela situação, acho que foi muito bom.

Prof^a.- Então você considera esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia? Com relação às práticas de produção escrita, por exemplo?

Aluna- Ah com certeza, até mesmo porque a gente foi um pesquisador né, e a gente procurou várias fontes, via muitas outras obras e isso me ajudou bastante.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Eu acho que individualmente, se eu fosse fazer sozinha não ia sair muito... Não ia ter mesmo resultado que a gente teve, em grupo já foi melhor a gente pode dividir opiniões, debater, discutir, conversar, de qual usar mesmo, qual era melhor para poder ser aplicada, eu acho que foi muito melhor trabalhar em grupo.

6. Você se considera uma aluna mais autônoma?

Aluna- A sim com certeza, com certeza super autônoma.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluna- A sim, motivou bastante, tanto que eu tenho pretensão de não parar com o projeto, assim como a turma toda eu acho, a motivou também até mesmo para habilidade, trabalhar quem sabe de outra forma em sala de aula, fazendo um projeto mais curtinho, ajudou muito, motivou bastante.

Prof^a.- A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto? Se você puder estabelecer, a eu fiquei motivada por isso! Qual seria esse aspecto?

Aluna- Bom eu fiquei motivada porque a gente teve um intuito né, de publicar a revista, eu acho que daí surgiu a motivação, não ia fazer um trabalho só pro meu prazer mesmo, não a gente fez com a intenção com uma vontade de publicar a revista, eu acho que foi isso.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Muito trabalho, muita aprendizagem, e também divisão né, de saber compartilhar as idéias, companheirismo, sucesso... Ótimo.

Entrevista 18 (aluna Thatiana)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluna- Olha... As negociações entre professor e aluno foram as melhores possíveis, porque até o momento tu não tinha noção de como trabalhar, qual o gênero seria o melhor para trabalhar, e a professora deu várias sugestões para gente de qual gênero poderia ser trabalhado, de como a gente podia trabalhar, então, foi a melhor possível a negociação com a professora.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- O meu plano de aula sofreu alterações em todos os sentidos, porque, o primeiro plano de aula era um plano que eu não estava trabalhando com os gêneros, era um texto simples, ... do livro didático, aonde simplesmente eu fazia perguntas pros alunos, os alunos iriam responder, era um texto que os alunos provavelmente os alunos não iriam gostar, porque, era chato, era cansativo, porque tava longe da realidade deles, aí no decorrer das aulas quando eu já tava conhecendo os gêneros, eu decidi inserir um gênero no meu plano de aula, mudei completamente ele.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluna- O motivo, porque eu achei que estaria mais próximo da realidade dos alunos, trabalhar com o gênero, eu escolhi o gênero receita, tava bem próximo da realidade deles, é muito melhor trabalhar com o gênero, gênero no caso receita, do que trabalhar com um texto puro e simplesmente, para o aluno só responder umas questões, que provavelmente eles não iriam gostar, e aí foi isso que me fez trocar.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Foi muito... Porque, até então eu não haveria conhecido o gênero, em outras disciplinas eu trabalhei com o gênero, mas era mais voltado a tecnologia e eu não tinha trabalhado ainda com esses gêneros, então a parte da apropriação pra mim, conhecer, saber como trabalhar, saber como desenvolver um plano de aula com tantos gêneros, pra mim foi muito importante.

Prof^a.- Esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluna- Com certeza, como eu falei, até então eu não era nada autônoma né, foi o primeiro trabalho que eu participei mesmo ativamente no grupo que eu estava, daí contribuiu muito, muito mesmo pra minha autonomia.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Olha, eu avalio a minha participação como a mais ativa possível, porque até então eu nunca tinha participado tão ativamente de um projeto, até porque esse foi o primeiro projeto no qual eu participo e eu nunca tinha participado tão ativamente em um trabalho em equipe né, porque é difícil você trabalhar com pessoas que você não tem muito contato, então a minha equipe não eram pessoas

próximas de mim, aí eu vi que tinha que fazer alguma coisa, porque não seria justo com os outros integrantes da equipe, eu acho que foi a participação mais ativa que eu tive na minha vida acadêmica.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluna- A depois disso sim, com certeza me considero depois do projeto que tinha que escrever, tinha que elaborar plano de aula, aí contribuiu muito para a minha autonomia.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Motivou, porque ao final a professora falou que nós íamos tentar fazer a publicação, então foi isso de saber que um projeto que a gente tava desenvolvendo na turma seria publicado, seria mostrado para outros professores, para outros alunos da área de letras do curso de língua inglesa, então foi isso que me motivou.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Motivação e autonomia.

Entrevista 19 (aluna Vanessa)

1. Poderias falar a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto?

Aluna- Bom eu acho que foi uma negociação... como posso dizer... foi balanceada, porque foi bem equilibrado, no caso a professora deu a sugestão, a gente aceitou, ou então a gente recusou... a gente fez alterações e a professora aceitou as nossas sugestões, as nossas alterações e voltada pra gente, depois pra professora... Uma coisa bem equilibrada, não foi nada imposto nem pela professora e nem por nós, eu acho que foi bem equilibrada, e isso é bacana porque dá um pouco de liberdade pro aluno, o aluno se sente um pouco mais importante, se sente mais participativo, e isso é bom eu acho tanto para a motivação e pra autonomia do aluno.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluna- Foi no aspecto da... apresentação, da aula, digamos assim, o plano de aulas estava bem simples, estava bastante direto digamos assim... Então foram dadas sugestões pela professora, quanto pelos colegas de turmas, eu parei, pensei e analisei, vi que eles tinham razão e acatei, e aí eu fui alterando até que eu achei que ficou legal no final. É assim, ficou mais completa, uma coisa mais dinâmica, acho que me colocando no lugar de aluna, ficaria mais aceitável, mais receptível pelos alunos, eu me colocando no lugar de aluna, no caso... acho que ficou melhor.

3. E que motivos te levaram a modificar seu segundo plano de aulas?

Aluna- Pois é foi isso... eu fiz o meu jeito sem pedir opinião pra ninguém e quando eu me apresentei ouvi as opiniões aí eu pensei, analisei, refleti e vi que eles realmente estavam certos de que, faltou... ficou alguns buracos na minha ... ficaram algumas lacunas e eu aceitei as sugestões, eu percebi isso, eu consegui perceber e depois eu alterei.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluna- Eu acho que sim... a gente não teve ainda a oportunidade de pôr em prática o que a gente preparou, por enquanto está tudo na teoria... Então teoricamente eu acho que seria eficaz... a gente foi bem cuidadosa, pensamos nos mínimos detalhes na hora de preparar, então eu acho que, pela menos na teoria seria bastante eficaz.

Prof^a.- Mas pra você foi eficaz, foi eficaz pra você aprender como fazer um PA bem completo, um PE, pra você essas fases lhe ajudaram a se apropriar dos gêneros?

Aluna- Sim com certeza, a gente teve que pesquisar ir atrás, de conhecer um pouco mais do gênero e isso foi até, a gente aprendeu junto também era um projeto para os alunos mas nós aprendemos muito

também com ele, a gente teve que estudar mais, a gente teve que ler, a gente teve que pesquisar, a gente teve que... mesmo porque nós enquanto professores nós teríamos que explicar aqueles gêneros, a gente teve que estudar para poder futuramente explicar, então, com certeza a gente aprendeu, tanto em relação aos gêneros, quanto ao projeto de ensino, a preparar um projeto que a gente nunca tinha feito e isso foi... a gente aprendeu pelo menos eu... Eu aprendi bastante, realmente eu nunca tinha trabalhado... O nosso projeto foi sobre marketing... Folder, email, na verdade tiveram vários gêneros, eu aprendi, eu na verdade nunca tinha trabalhado com folder, por exemplo, eu aprendi bastante com isso, eu pude até ajudar o pai no restaurante a preparar o folder de lá... Eu aprendi bastante.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluna- Bom eu... a minha participação foi bem sim... equilibrada assim, porque eu em muitos momentos eu tinha que fazer algo sozinha, porque o nosso grupo era, assim, como eu posso dizer... heterogêneo ((não foi possível compreender esta parte da gravação)) quando a gente se reunia, todo mundo fazia alguma coisa, a gente se ajudava, eu ajudava, eu perguntava, eu pedia ajuda, eu opinava, então... Quando não tinha o grupo eu fazia o que tava no meu alcance... Então foi um pouco trabalhoso, mas com certeza valeu a pena e eu pude fazer os dois, trabalhar em grupo e também individualmente.

6. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou? A que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluna- Me motivou bastante porque, não só pela... nosso projeto, plano de aula dentro do projeto que, assim modéstia parte foi muito boa, foi um trabalho em grupo muito bom e também o dos outros, eu achei muito interessante ver as idéias dos outros alunos e isso me motivou assim a pôr em prática, entendeu? Tentar de alguma forma adaptar de acordo com a minha realidade, a dos meus alunos, pra pôr em prática nesse sentido, eu quero pôr em prática aquele projeto, os projetos no caso, não vai dar para fazer todos num semestre só, num ano só como tá, como foi programado no nosso projeto de ensino, mas fazer um ou outro com certeza... Me motivou porque foi uma coisa diferente, as outras escolas não fazem isso com os alunos, são raríssimas que se preocupam em fazer isso, que se preocupam em incentivar o aluno a querer aprender, e o nosso projeto visa isso, e isso me motivou bastante, porque é uma coisa diferente, eu fico me imaginando, eu me coloco no lugar de um aluno, pôxa seria muito legal se um professor fizesse isso... Então isso me motivou nesses dois lados, como professor e como aluno, pra pôr em prática o que a gente fez, e também como aluno, porque eu adoraria que fizesse isso, que um professor fizesse isso.

Prof.^a - Mas com relação ao projeto da revista que eu digo, não o projeto de ensino, que aspectos você atribui a sua motivação ao longo desse projeto total da revista.

Aluna- O que me motivou mais foi o resultado, porque o processo em si é muito trabalhoso, porque quando chegava a hora de escrever alguma coisa tinha "não, eu não agüento mais escrever", mas o que realmente motiva é imaginar o resultado, é imaginar como é que vai ficar, só de a gente pensar como vai ficar, bom, aí dá vontade de acabar logo, pra ver logo o resultado. Então o que me motivou foi isso, eu sabia que ia ficar um trabalho muito legal, bem dinâmico, uma revista de verdade, que qualquer pessoa pode olhar, pode ajudar, pode recorrer à revista, no momento assim, pra procurar uma atividade, mas o que realmente me motivou a continuar o projeto foi a ânsia de ver o resultado.

7. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluna- Sim eu sempre fui um pouco autônoma, não muito mas, sempre fui um pouquinho, e com certeza agora, eu consigo ver que realmente eu, sou capaz... e isso me motiva a ir procurar as coisas sozinha... enfim fazer pesquisas, trabalhos, e isso sozinha, sem precisar do professor me orientando ou me dizendo o que fazer.

8. Que palavras, em sua opinião, definiriam o projeto?

Aluna- Trabalhoso... mas compensatório, bem compensatório, aquela coisa do resultado 'né', a gente vê que todo o esforço valeu a pena... É um projeto que todos gostaram, inclusive as pessoas que não participaram ativamente do projeto, mas viram, gostaram, pessoas que, por exemplo, nem falam inglês, que não conhecem, não sabem nem o que é, mas estavam ali vendo, é bem legal... Resumindo em duas palavras seria isso, trabalhoso mas compensatório.

Entrevista 20 (aluno Willian)

1. Fale a respeito do processo de negociação entre professor e alunos nas decisões relacionadas ao projeto.

Aluno- Ah muito flexível, ela mostrou primeiramente os exemplos dos gêneros e as decisões foram tomadas em grupo, em conjunto.

2. Comparando o primeiro PA feito no início do semestre com o segundo, houve bastante alteração. Em que aspectos você acha que seu PA sofreu mais alterações?

Aluno- No sentido de que fique mais ... tanto para um professor que possa tomar como base para dar uma aula e mais eficaz na aplicação também.

3. Que motivos o levaram a modificar seu PA?

Aluno- Justamente as negociações com o professor e pelas propostas de melhoria que me foram feitas.

4. Durante o trabalho com os gêneros acadêmicos PA e PE usamos a proposta pedagógica de leitura e apropriação, produção e publicação dos textos. Você considera que esse processo de apropriação dos gêneros foi eficaz?

Aluno- Sim, é uma tentativa prática para o trabalho com o gênero.

Prof^a.- Mas te ajudou a se apropriar dos gêneros, plano de aula e projeto de ensino?

Aluno- Sim.

Prof^a.- E esse processo contribuiu para a sua motivação e autonomia?

Aluno- Sim, principalmente porque, como o gênero acadêmico geralmente nós só entregávamos aos professores, para constar como um documento avaliativo, nós tínhamos a possibilidade, não só de ter uma publicação, mas como ver o trabalho pronto... coisa que nós não víamos.

5. Como você avalia sua participação no PE tanto individualmente como em seu grupo.

Aluno- Acho que foi muito interessante como um todo, essa foi a segunda edição da revista da professora Prof^a. e é deus para perceber ... de um trabalho ao longo do semestre, e em grupo foi éh ... muito interessante, a minha participação já no final do projeto não foi tão maciça, mas mesmo assim eu acho que eu tenha ajudado a estabelecer os padrões do projeto, a fazer as melhorias.

6. Você se considera um aluno mais autônomo?

Aluno- Sim, sim, pelo fato de que... Quando se tem, quando nós tomamos, como exemplo... de gênero acadêmico impresso, isso motiva, principalmente motiva a escrever mas sobre gêneros acadêmicos.

7. Você acha que o projeto da revista conduzido ao longo desse semestre o motivou?

Aluno- Sim bastante!

Prof^a.- Mas a que você atribui a sua motivação ao longo do projeto?

Aluno- Justamente pela possibilidade de publicação, possibilidade de estar vinculado ao meio acadêmico.

8. Que palavras, na sua opinião, definiriam o projeto?

Aluno- Bem... O projeto torna mais eficaz essa produção principalmente do gênero acadêmico, que aqui principalmente aqui na Federal não se vê, no curso de letras, não há publicações regulares, nem pelos alunos de mestrado, nem pelos alunos da graduação, eu creio que a eficácia, a forma prática no qual ele foi gerenciado... bem o trabalho que foi feito.

Prof^a.- Só fazendo uma correçãozinha, no mestrado tem a MOARA.

Aluno- Existe?

Prof^a.- Existe a MOARA que é semestral, então tem essa possibilidade.

Prof^a.- Mas assim tu não respondeste a minha pergunta que é citar umas palavras, que palavras, ou que palavra definiria o projeto, se tu fosses resumir.

Aluno- Eficácia, eficácia no ensino e continuidade de motivação talvez.

ANEXO J

Revista *Smart Teaching*