



Universidade Federal do Pará  
Instituto de Letras e Comunicação  
Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos

**MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HABILIDADE  
DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS GÊNEROS  
TEXTUAIS DO ORKUT E AS SUAS INTERFACES INTERACIONAIS**

Francisco Ednardo Barroso Duarte

Belém – Pará

2010

Francisco Ednardo Barroso Duarte

**MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HABILIDADE  
DE ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS GÊNEROS  
TEXTUAIS DO ORKUT E AS SUAS INTERFACES INTERACIONAIS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Walkyria Magno e Silva.

Belém – Pará

2010

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Duarte, Francisco Ednardo Barroso

A Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira: os gêneros textuais do

Orkut e as suas interfaces interacionais/ Francisco Ednardo Barroso Duarte; orientadora, Walkyria Magno e Silva. — 2010.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós Graduação em Letras, Belém, 2010.

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS  
ESTUDOS LINGUÍSTICOS - ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Dissertação intitulada “Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira: os gêneros textuais do Orkut e as suas interfaces interacionais”, de autoria do mestrando Francisco Ednardo Barroso Duarte, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Walkyria Magno e Silva (orientadora)

Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (Examinador Externo)

Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilia Silvestre Chaves (Examinador Interno)

Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Suplente)

Universidade Federal do Pará

Belém, 30 de Outubro de 2010

À minha mãe, hoje e sempre, por todo o seu imenso amor e dedicação e por tudo que ela significa para mim.

Às minhas irmãs Iris, Iva, Irene e Dóris, por serem o meu alicerce e pelo compromisso de me fazerem feliz desde as minhas primeiras horas nesse mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força, coragem e sabedoria nos momentos mais duros deste percurso e principalmente por nunca ter me deixado fraquejar.

À pessoa que mais amo nessa vida, minha mãe, em primeiro lugar pela minha educação e pelos valores sólidos e incorruptíveis que foram tão determinantes nas minhas conquistas e na minha personalidade. Também, pela sua fé inabalável que sempre se entranhou em mim nas horas de desassossego e por ser a pessoa que mais acreditou na minha capacidade durante toda a minha vida pessoal e acadêmica.

Ao meu pai, por entender que a educação coloca pessoas como eu em lugares seguros e compensadores não importa onde e como.

À minha irmã Iris, por vibrar por mim a cada nova conquista e por sempre ter me ajudado à sua maneira humilde e incondicional nos momentos mais importantes da minha vida, principalmente os quais passei na academia.

À minha irmã Iva, por me querer bem como um dos seus filhos, sempre me incentivando a continuar no caminho acadêmico independente das vicissitudes da vida e por me ensinar que tudo sempre pode ser resolvido com equilíbrio e com paciência.

À minha irmã Dóris, por me respeitar e se orgulhar de mim, incentivando os seus filhos a seguirem o meu exemplo – o que sempre me deixou muito orgulhoso...

À minha amiga Adda Ellen, por estar comigo durante toda essa trajetória, me dando força, coragem e apoio nos momentos mais insalubres da minha vida aqui em Belém, além de me fazer rir quando mais me faltava humor.

À minha amiga Jack Souza, por sua leveza, carinho e caráter e por ser exemplo de companheirismo a todos aqueles a quem ela direciona afeto.

À minha amiga Marcele Crislane, por nossos vinte anos de amizade e por estar comigo em todos os episódios da história da minha vida e por sempre ser essa pessoa humana, solidária e parceira com quem quero passar pelo menos mais três décadas rindo, chorando e dividindo os mesmos sonhos e objetivos.

À minha amiga Karina Gaya, por ser, não apenas, minha parceira nesse mestrado, minha companheira de profissão e minha amiga íntima, mas principalmente por ser minha irmã de alma, me ajudando, me ouvindo e me orientando nos momentos de maior inquietação quando da feitura deste trabalho. Obrigado por ser tão generosa, companheira e solícita quando mais precisei de ti!

À Cintia Moura e Jairo Souza por sempre compartilharem comigo as aflições da vida profissional e acadêmica, dialogando e sugerindo os melhores caminhos por meio de muita solidariedade e companheirismo.

À minha caríssima amiga, Cátia Simone por me ouvir, me orientar e me motivar durante os últimos dez anos, sempre me encorajando e acreditando no meu potencial criativo e intelectual.

Às minhas amigas Nitza e Sineide por me encorajarem a seguir essa carreira e por serem tão companheiras até quando estavam distantes.

À Elizeth, que quando fui professor na SEDUC, acreditava no que eu fazia e sempre me protegeu tentando tornar mais fácil a minha passagem por aquela escola.

À Débora Saraiva, com quem passei feriados e noites adentro tentando entrar nesse mestrado e com quem até hoje divido a idéia de que só a educação nos torna seres melhores.

À Delmira, por ser minha irmã gêmea de coração e por ter se importado tanto comigo quando mal me conhecia quando fui professor substituto.

Ao Allan, por ter feito parte desta história e por ter sido tão importante nas conquistas mais significativas da minha vida. Terás sempre o meu carinho e a minha gratidão!

Ao Franck, por trazer a ordem e a felicidade para a minha vida e por me fazer sorrir de novo quando pensei não mais ser possível. Obrigado por estar ao meu lado!

Às minhas amigas Cristina Barbosa, Andréa Monteiro e Priscila Lima, por se divertirem comigo quando mais precisei “recarregar as baterias”.

Aos meus parceiros de trabalho, Carlos Dias, Smith Jr, Paulo Oeiras, Cristina Caldas, Conceição Azevedo, Helena Chaves, Rosa Helena de Oliveira, Jair Cecim, Alessandra Conde, Eduardo Pastana e Álvaro de Araújo, por entenderem a minha ausência no Campus e por me proporcionarem um ambiente de trabalho tão aconchegante e receptível.

À Myrcéia, Lyca, dona Dircéia e seu Santana, pela acolhida em Bragança e por ser a família mais gentil e humilde de coração que já conheci na minha vida.

À tia Bené, por ter me adotado em Bragança e por ter sido tão solidária e tão acolhedora desde que cheguei à terra da marujada.

Ao Elias, por ser meu amigo de mestrado e de longa data, com quem compartilhei as venturas e desventuras da pós-graduação.

Ao Rafael, pela amizade sóbria.

À minha *entourage* na turma do mestrado com quem compartilhei bons momentos e proveitosas discussões teóricas.

Às minhas lindas filhas Leela e Sabbina, por trazerem tanta felicidade e amor puro e simples para a minha vida.

À professora Fátima Pessoa, pelos sábios ensinamentos e aulas tão agradáveis.

Aos professores José Carlos Cunha e Lília Chaves pelas sábias e bem-vindas observações meu trabalho de qualificação.

À minha professora e orientadora Walkyria Magno, que tornou este trabalho possível e por me ensinar largamente a ser aluno e professor disciplinado e disciplinante, além de ter contribuído sumariamente na minha formação acadêmica e intelectual. Meus sinceros agradecimentos!



Porque as coisas todas de que falamos  
estão tão longe da verdade  
Porque estamos só no começo  
E nem sabemos fazer as perguntas certas

É que nos entendemos tão pouco  
E discutimos tanto

Mas este é o caminho

*Luiz Carlos Travaglia,*

*20/04/90*

## RESUMO

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira: os gêneros textuais do Orkut e as suas interfaces interacionais. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2010.

No contexto educacional de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, seja ele na educação básica ou no nível superior, as atividades de escrita são geralmente negligenciadas em detrimento da grande atenção dada à habilidade de oral. Professores se queixam com frequência dos desafios e dificuldades que enfrentam para despertar em seus alunos o interesse em relação às atividades de escrita. Por outro lado, percebe-se que os alunos também reclamam do tratamento que é dado à escrita em sala de aula, mostrando-se desinteressados e desmotivados quando da produção dessas atividades. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de discutir, refletir e analisar como essa habilidade vem sendo tratada ao longo dos anos e propõe a abordagem baseada em gêneros textuais com o intuito de motivar e fomentar a autonomia dos alunos de uma turma de graduação em Letras, habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, no campus de Bragança, a partir do uso de gêneros virtuais dispostos no *site* de relacionamentos Orkut.

Palavras-chave: Escrita. Gêneros Textuais. Motivação. Autonomia. Gêneros Virtuais. Orkut.

## ABSTRACT

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. *Motivação e autonomia no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em inglês como língua estrangeira: os gêneros textuais do Orkut e as suas interfaces interacionais*. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2010.

In the educational context of teaching and learning of foreign languages, basic education or academic levels, writing activities are usually neglected at the expense of the great attention given to oral skills. Teachers often complain about difficulties and challenges they face to arouse students' interest related to writing activities. Moreover, we realize that students also complain about the treatment which is given to writing ability in the classroom, being uninterested and demotivated throughout the production of these activities. Therefore, this paper aims at discussing, reflecting and analyzing how this skill has been treated over the years and it proposes the genre-based approach in order to motivate and foster the autonomy of students majoring in Letras, English Language at the *Universidade Federal do Pará*, Campus Bragança. This approach is based on the use of *e*-genres in the social networking site Orkut.

Keywords: Writing. Textual Genres. Motivation. Autonomy. *E*-genres. Orkut.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Os Componentes da Prática de Ensino Motivacional da L2.....	53
Figura 2	- Atividade feita no <i>blog</i> por alunos.....	75
Figura 3	- Comunidade do Orkut <i>Let's write in English</i> .....	82
Figura 4	- Atividade feita na comunidade intitulada <i>Let's write in English</i> .....	85
Figura 5	- Atividade feita por aluna via <i>scrap</i> .....	87
Figura 6	- <i>Scrap</i> enviado por aluno para amigo estrangeiro.....	94
Figura 7	- <i>Scrap</i> enviado por aluno convidando os colegas para interagirem com falante nativo da língua inglesa.....	94
Figura 8	- Aluna questionando colega por escrever em inglês em seu Orkut cadastrado em português.....	96
Figura 9	- Aluno lembrando colega que ela deveria escrever em inglês somente no seu Orkut cadastrado nessa língua.....	96
Figura10	- Aluno se desculpando com colega por ter escrito em português em seu <i>scrapbook</i> .....	97

**LISTA DE QUADROS**

Quadro I	- Atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto.....	70
Quadro II	- Intervenções dos alunos no <i>blog</i> da turma.....	77
Quadro III	- Relacionamento dos alunos com o site Orkut.....	89
Quadro IV	- Participação dos alunos nas atividades feitas no Orkut.....	90

**TABELA**

Tabela I	- Atividades desenvolvidas pelos alunos durante a pesquisa.....	92
----------	-----------------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
1.1 – A habilidade de escrita no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa.....	12
1.2 – Gêneros do discurso.....	18
1.2.1 – História e caracterização.....	18
1.2.2 – Escolas teóricas.....	22
1.2.3 – Os gêneros escritos e ensino e aprendizagem de línguas.....	25
1.2.4 – O processo pedagógico de apropriação de gêneros textuais na sala de aula.....	28
1.2.4.1 – <i>Recepção</i> dos gêneros textuais na sala de aula.....	29
1.2.4.2 – <i>Produção</i> de gêneros textuais na sala de aula.....	31
1.2.4.3 – <i>Divulgação</i> de gêneros textuais na sala de aula.....	34
1.3 – Autonomia no contexto de ensino.....	35
1.3.1 – Conceituação.....	35
1.3.2 – A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas.....	38
1.3.3 – A autonomia do professor.....	40
1.3.4 – A autonomia do aprendente.....	46
1.3.5 – Motivação no ensino e aprendizagem de línguas.....	49
1.4 – Os gêneros virtuais como promotores de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas.....	56
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA</b> .....	61
2.1 – A pesquisa-ação: conceitos e reflexões.....	61
2.2 – Revisão das perguntas de pesquisa.....	63
2.3 – Contexto de pesquisa.....	63
2.3.1 – O local da pesquisa e sua duração.....	63
2.3.2 – Os sujeitos da pesquisa.....	64
2.3.3 – A organização do programa de ensino.....	65
2.4 – Os instrumentos de pesquisa.....	67
2.4.1 – Os questionários de análise de necessidades.....	67
2.4.2 – O caderno de notas do professor pesquisador.....	67
2.4.3 – As produções <i>on-line</i> dos alunos.....	68
2.5 – Procedimentos de coleta e análise de dados.....	68
2.6 – Roteiro de realização das atividades.....	69
<b>CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	71
3.1 – A descrição das atividades.....	71
3.1.1 – A recepção da proposta de pesquisa.....	71

3.1.2 – As primeiras barreiras.....	73
3.1.3 – A mudança de planos: o <i>blog</i> como uma alternativa.....	74
3.1.4 – A criação da página no site de relacionamentos <i>Hi5.com</i> .....	77
3.1.5 – O trabalho com o gênero perfil.....	79
3.1.6 – O trabalho com o gênero fórum de discussão em comunidades do Orkut.....	82
3.1.7 – O trabalho com os gêneros convite e <i>scrap</i> no Orkut.....	86
3.1.8 – O trabalho com os gêneros legendas e comentários em fotos.....	88
3.2 – Resultados.....	89
<b>CONCLUSÃO</b> .....	100
Respondendo as perguntas de pesquisa.....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	109
Anexo I: Caderno de notas.....	110
Anexo II: Questionário de análise de necessidades.....	119
Anexo III: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	122
Anexo IV: Lista de palavras em inglês mais frequentes no Orkut.....	123
Anexo V: Termo de consentimento de publicização de atividades <i>on line</i> .....	124

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo, desde as primeiras experiências que tive como professor de língua inglesa pude perceber que meus alunos sempre se incomodavam quando eu requeria deles atividades de produção escrita na língua em questão, tornando-se apreensivos e desmotivados quando sabiam que estas tarefas faziam parte do processo avaliativo. De fato, meus alunos nunca se sentiam a vontade para escrever por razões variadas como a falta de familiaridade com a língua, insegurança em relação ao que era pedido e a falta de um leitor ‘real’, que não fosse apenas o professor. Além disso, hoje como professor de ensino superior, me preocupa saber que meus alunos, mesmo nesse nível de ensino, ainda se sentem desencorajados e muitas vezes obrigados a escrever apenas para atingir um conceito que os aprove em uma dada disciplina, ou seja, o que eles fazem acaba sendo nada mais do que apenas o cumprimento de uma tarefa acadêmica.

Antes de trabalhar como professor da Universidade Federal do Pará trabalhei por alguns anos como docente nos cursos de Letras habilitação em Inglês de outras instituições de ensino superior neste Estado e isto me ajudou a perceber que mesmo aqueles alunos com um nível intermediário da língua não aprovavam atividades de escrita pelas mesmas razões acima citadas. Na realidade, concluí que grande parte dos alunos iniciantes de inglês acaba não incorporando o hábito de escrever na língua alvo, o que sem dúvida alguma passa a prejudicá-los em níveis mais elevados da língua durante o curso de graduação.

Em 2005 quando entrei na Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, na Universidade Federal do Pará, pude perceber que essa inquietação em relação à escrita fazia parte não só do comportamento dos alunos de graduação, mas era também compartilhada pelos meus colegas de classe, que mesmo



formados, muitas vezes se sentiam inseguros em relação às tarefas escritas e se queixavam da pouca fluência que tinha nessa habilidade por não mais praticar a escrita depois da graduação.

Muitos dos meus colegas que já eram professores nessa época, também relatavam que seus alunos não se sentiam confortáveis quando eram lançados em tarefas de escrita, pois tendiam a escrever frases prontas e soltas com pouca ou nenhuma coerência textual. Isso me fez pensar que a falta de motivação e prática com a escrita nos alunos de uma língua estrangeira talvez se devesse ao fato de que o desenvolvimento desta habilidade se restringia à sala de aula, com propósitos comunicativos pouco relevantes e por causa da falta de leitores reais que pudessem apreciar suas produções (também) fora do contexto escolar.

Frente a essas questões, faz-se necessário refletir sobre as formas que a habilidade de escrita é ensinada e sobre como essas atividades são exigidas dos alunos tanto na educação básica quanto no ensino superior para que deliberadamente consigamos despertar nos nossos alunos a motivação para a produção eficiente e significativa dessa habilidade lingüística. É pensando nessa perspectiva que esse trabalho se caracteriza como forma de resignificar o ensino e aprendizagem da escrita num contexto específico, ou seja, no ensino superior.

Partindo das observações citadas anteriormente, comecei a idealizar uma prática de ensino em que eu conseguisse despertar em meus alunos interesse e segurança em produções escritas, por meio da qual eu pudesse lhes mostrar uma real função no ato de escrever em língua inglesa. No entanto, para desenvolver e/ou aperfeiçoar a maneira como as tarefas escritas são desenvolvidas em sala de aula, julguei que uma boa alternativa seria trabalhar com uma abordagem baseada em gêneros, uma vez que suas características sócio-comunicativas são facilmente reconhecidas pelos alunos.

Para a aplicação da abordagem escolhida como tentativa de resolução deste problema na minha sala de aula, a desmotivação e a falta de autonomia dos meus alunos na elaboração

de atividades de escritas em inglês, optei pela *pesquisa-ação*, com o intuito de fazer a fusão entre as minhas reflexões, o meu plano de ensino, o meu objetivo ideal e o meu contexto real, fazendo intervenções e adaptações que mudassem o curso das atividades sempre que a situação assim exigisse. Essa abordagem de pesquisa trata de um tipo de investigação em sala de aula em que o professor é o próprio pesquisador situado numa perspectiva crítica e reflexiva sobre seu trabalho no ambiente educacional, ou como ressaltam Mejía et al. (2007, p. 202) a pesquisa-ação “oferece ao professor uma voz para fazer parte ativa na observação, na reflexão e na tomada de decisões; orienta-o para a implementação de mudanças ou ações organizadas, depois da identificação de um problema ou particularidade no seu trabalho acadêmico”. Assim, trabalhos como este, têm o propósito de pesquisar e responder questões advindas do dia a dia das atividades e processos que ocorrem na sala de aula de línguas como uma tentativa de desenvolver o ensino e aprendizagem significativamente (MELLO; DUTRA; JORGE, 2008).

Deste modo, foi a partir das minhas reflexões sobre esse método de pesquisa e sobre seus possíveis resultados que decidi dar início a este estudo que tem como objetivo: se não resolver, pelo menos atenuar a falta de motivação e de comportamentos autônomos na aprendizagem da língua inglesa em meus alunos do curso de graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, no campus de Bragança – PA.

## **Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é primeiramente estudar e refletir sobre a importância das teorias sobre motivação e autonomia no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e como a partir delas, os sujeitos envolvidos no contexto de ensino podem ser beneficiados por meio de planos de ação que as contemplam e as internalizam tendo como resultado a

possibilidade de resolver questões inerentes à sala de aula como a falta de interesse na aprendizagem e a dependência do controle do professor em suas trajetórias. Inicialmente, como o meu primeiro objetivo específico deste trabalho e como tentativa de resolver problemas de desmotivação e falta de autonomia na prática de produções escritas em língua inglesa dos meus alunos de uma turma de graduação, proponho o uso de gêneros virtuais presentes no *site* de relacionamentos Orkut a partir da aplicação dos módulos didáticos de apropriação e produção pedagógica dos gêneros textuais proposto por Lopes Rossi (2006). Em seguida, como meu segundo objetivo específico, verifico se a aplicação dessa proposta foi útil para resolver os problemas encontrados na minha sala de aula e se favoreceu uma mudança significativa de comportamento em meus alunos tornando-os mais motivados e mais autônomos.

### **Perguntas de pesquisa**

Para que seja possível uma melhor compreensão das razões que me motivaram a dar início a esta pesquisa, é importante explicitar as perguntas que fundamentam a mesma. Assim, nesta pesquisa propomo-nos a responder os seguintes questionamentos:

- Como motivar os alunos a escrever em inglês de forma significativa para eles?
- Como tornar as atividades de escrita menos centradas nas exigências do professor e mais autônomas?
- Como manter a motivação dos alunos para que incorporem a escrita no seu cotidiano?

### **Organização retórica do trabalho**

Este trabalho está organizado em três capítulos: 1) *Fundamentação teórica* - capítulo no qual faço a revisão da literatura que serve de embasamento teórico para a pesquisa: escrita em língua inglesa, gêneros do discurso, autonomia e motivação no ensino e aprendizagem de

línguas e gêneros virtuais no contexto de educacional; 2) *Metodologia* - capítulo que se refere: ao tipo de pesquisa adotada neste trabalho; ao contexto onde ela se realiza; aos instrumentos de pesquisa escolhidos; e à apresentação dos procedimentos de coleta e de análise dos dados; 3) *Apresentação e análise dos dados* - capítulo destinado à descrição das atividades e à análise dos resultados obtidos com a implementação da pesquisa juntamente com as considerações finais onde retomo e respondo às perguntas de pesquisa.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No capítulo que inicia este trabalho, procuro me ocupar das principais características teóricas e constitutivas dos aspectos envolvidos nesta pesquisa. Inicialmente, discuto dois aspectos: 1) o tratamento dado para a habilidade de escrita no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa; 2) o surgimento da abordagem comunicativa e como ela favoreceu o uso de novas propostas metodológicas que apelam para um ensino de línguas baseado em produções discursivas de uso real e variado, como é o caso da utilização de gêneros discursivos (ou textuais) nas salas de aulas.

Após uma discussão sobre o papel dos gêneros discursivos no contexto escolar, atenho-me ao conceito de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas e comento como esta teoria tem influenciado o cenário educacional desde os anos 80 do século passado. Dentro desse tema, também abordo o papel da motivação em situações de aprendizagem e sua ligação com o conceito de autonomia de modo a envolver os participantes desse processo no ensino e aprendizagem de línguas.

Para finalizar o capítulo, procuro fazer uma relação entre escrita, autonomia e o trabalho com gêneros virtuais, ressaltando suas possibilidades de aplicabilidade na aquisição e desenvolvimento da habilidade de escrita em língua inglesa.

#### **1.1 - A habilidade de escrita no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa**

No ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, a habilidade da escrita foi por muito tempo vista apenas como eficiente recurso pedagógico usado para reforçar estrutura e vocabulário da língua-alvo (BASTOS, 1996), com pouco ou nenhum propósito comunicativo, tendo-se em vista apenas a retenção e o reforço dos mais variados

pontos gramaticais enfocados nos cursos de línguas estrangeiras. Essa abordagem bastante estrutural foi responsável por uma equivocada aprendizagem por parte de muitos alunos que acreditavam que escrever em inglês resumia-se basicamente em uma tarefa que fazia parte do currículo avaliativo dos cursos que frequentavam.

De acordo com Moura (2008), muitos professores acreditavam que a melhor forma de se aferir o nível de compreensão gramatical e de domínio vocabular de seus alunos era feita por meio de exaustivas atividades técnicas de escrita, tais como construções sintáticas baseadas em relações sintagmáticas e paradigmáticas. A livre expressão discursiva dos alunos era de certa forma vetada, uma vez que a preocupação maior deste tipo de tarefa voltava-se à retenção correta das estruturas gramaticais. Os alunos adaptavam-se a modelos de frases que deveriam reproduzir de modo que se tornassem capazes de dominar a sintaxe da língua. Métodos como a Gramática-Tradução e o Audiolingualismo reforçaram por décadas esse tipo de abordagem baseado mais em forma do que em conteúdo.

Gorman (1989) já levantara algumas críticas a respeito da maneira como as atividades escritas em língua inglesa eram conduzidas na década de 80 e até aquela época não havia um consenso entre os professores sobre como realmente a escrita deveria ser ensinada. Segundo o autor, composições escritas envolvem produção e organização de sentenças de modo que estejam adequadas aos propósitos de quem escreve, ao público direcionado e à função do que se escreve. No seu texto intitulado *The teaching of composition*, Gorman (1989) retoma alguns métodos pelos quais a escrita vinha sendo ensinada ao longo dos anos. Na década de 60 alguns métodos peculiares faziam parte das práticas diárias de professores de línguas. O “**método expressão controlada**” fazia uso de atividades de substituição de palavras na sentença, dando ênfase à apreensão de vocabulário. Outro método contemporâneo deste primeiro chamava-se de “**método livre expressão**” em que os alunos eram incentivados a escrever em larga escala, sem se preocupar com erros ou revisões, pois se primava pela

quantidade mais do que pela qualidade dessas produções. Ainda nesta época, o método “**modelo literário**” sugeria atividades em que os alunos deveriam escrever baseando-se nas produções de escritores renomados por meio de análise estilística e imitações. O “**método retórico**”, talvez o mais conhecido até hoje, inclusive em aulas de língua nativa, também se configurou no mesmo período e sugeria atividades escritas a partir do reconhecimento e reprodução exaustiva de tipos de textos: narrativos, descritivos, expositivos e dissertativos.

Autores como Grabe e Kaplan<sup>1</sup> (apud MOURA, 2008) também discorrem sobre a situação do ensino da escrita em línguas estrangeiras desde a metade do século XX, causando controvérsias no contexto de ensino dos Estados Unidos ao apontarem em suas pesquisas que neste período na América o ensino da escrita pautava-se basicamente em atividades tradicionais, unilaterais e limitadas, favorecendo o ensino de padrões lógicos como definição, comparação, contraste e imitação de modelos padronizados de formas de escrever. Os autores ainda ressaltam que a produção textual dos alunos era avaliada pelo seu nível de precisão gramatical e de obediência às regras estruturais dos tipos textuais, ou seja, a escrita era considerada como produto e não como processo.

Como podemos ver, os métodos que abordavam a escrita sempre estiveram muito preocupados com os moldes da escrita, mais do que seus propósitos em si. Foi somente com a emergência das *abordagens comunicativas* surgidas em meados dos anos 70, que se passou a considerar mais propriamente o sentido real e autêntico da escrita em línguas estrangeiras.

Almeida Filho (1993) ressalta que por muito tempo nas salas de aula de Língua Estrangeira (doravante LE) privilegiou-se o uso de atividades centradas no professor e baseadas em exercícios de repetição, cópia e tradução de sentenças, o que acabava resultando em uma “interação mecânica, artificial e não significativa para o aprendiz, um

---

<sup>1</sup> GRABE, William; KAPLAN, Robert B. *Theory and practice of writing*. London: Longman, 1997.

empobrecimento do insumo e conseqüente desmotivação e frustração por parte de professor e alunos” (BARBIRATO, 2008, p. 360-361).

Hoje em dia é muito mais frequente vermos professores preocupados com o formato mais adequado ao contexto que darão às suas atividades escritas em sala de aula do que há 50 anos atrás. As novas metodologias de ensino de línguas se preocupam sobremaneira com o uso autêntico e significativo desta habilidade, induzindo os professores a trabalharem-na de forma eficiente e comunicativa. A popularização do ensino comunicativo da língua (*CLT – Communicative Language Teaching*) trouxe um novo olhar sobre a real importância do ensino da escrita como habilidade linguística. De acordo com Brookes e Grundy (1998, p. 11) “esse método assumiu um papel importante guiando-nos na análise de como fazemos as coisas e no reconhecimento da importância da inteligibilidade e também muito frequentemente da persuasão quando nos comunicamos pela escrita”<sup>2</sup>

No entanto, não raro vemos professores de inglês que ainda desenvolvem a habilidade de escrita nos moldes acima mencionados – o que muitas vezes desmotiva e desencoraja o desempenho dos alunos.

Ao discorrer sobre as razões pelas quais devemos ensinar nossos alunos a escrever, Harmer (2007) chama atenção para os dois tipos de trabalhos com a escrita: a escrita para o aprendizado, em que os alunos a usam apenas como recurso de memorização e de treinamento das formas recém-aprendidas na nova língua; e a escrita para a escrita cujo foco é em atividades autênticas, ou seja, nas razões reais de produção dos mais variados gêneros escritos tanto dentro quanto fora da sala de aula. De acordo com este autor, a diferença básica entre uma razão e outra é que na primeira, a escrita é vista sob a perspectiva da língua em si e na segunda, a escrita é vista como um processo que considera o texto como um todo.

---

<sup>2</sup> “This method, moreover, played a useful role in guiding us to analyze how we do things and to recognize the importance of intelligibility and very often also of persuasiveness when communicating through writing” (A partir desta citação, todas as traduções dispostas neste trabalho são de minha responsabilidade).



Numa perspectiva comunicativa, ao se lançarem em produções escritas os alunos seriam beneficiados pelas razões significativas para escrever levando em conta a audiência real, os conteúdos a serem transmitidos e o gênero adequado ao contexto exigido pelas situações de comunicação, bem como os níveis de linguagem apropriados para cada situação de uso.

Fazer com que os alunos reconheçam a necessidade e a importância de escrever no cenário de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser algo bem esclarecido pelo professor quando no processo de sugestão de produções escritas. O aluno precisa primeiramente ter bem claro para quem ele deve escrever, tendo em vista não apenas a avaliação do professor, mas a aprovação e o entendimento de um leitor ‘real’, para o qual seu texto será direcionado e por quem será apreciado.

O uso de atividades escritas em sala de aula é sempre um excelente recurso para o ensino e aprendizagem da língua que se tem como alvo, pois a escrita é um dos meios pelos quais podemos envolver nossos alunos de modo que eles possam ativar diversos conhecimentos e usar estratégias de produção textual que demandam domínios linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais (KOCH; ELIAS, 2009).

No que concerne ao ensino da habilidade escrita em outras línguas, Harmer (2007) ressalta que ensinar a escrever em LE é uma oportunidade para desenvolver o conhecimento linguístico do aluno, fazer com que ele aprenda a comunicar suas idéias, além de favorecer certos estilos de aprendizagem que exigem tempo e reflexão para o processo de abstração das informações. Ao escrever, “o aluno tem seu tempo para desenvolver o uso da língua-alvo e organizar o texto durante todo o processo de aprendizagem, não apenas no estágio elementar” (BASTOS, 1996, p. 201).

Brookes e Grundy (1998) compartilham conosco um ponto de vista sobre os propósitos da escrita na sala de aula e na nossa sociedade. Segundo estes autores, escrevemos para dividir uma informação com alguém com quem não podemos falar pessoalmente - o que faz com que a escrita transcenda o tempo e/ou o espaço; escrevemos para resolver o problema de armazenamento - uma vez que a nossa mente não tem capacidade de armazenar tantas informações, registrá-las por meio da escrita é uma alternativa e, por último, escrevemos para filtrar e formatar experiências, já que quando escrevemos filtramos as informações e “pensamos sobre o que escrever e como representar nossas experiências [...], isto é, consideramos como apresentar o que queremos comunicar – com qual propósito, para qual (quais) leitor (es) e em qual ordem”<sup>3</sup> (BROOKES; GRUNDY, 1998, p. 4).

A noção de atividades escritas voltada para questões como o que, como e para quem escrever nos evoca a *abordagem baseada em gêneros*<sup>4</sup> que, ao ser trazida para as salas de aulas, enriqueceu o repertório de possibilidades de ensino significativo tanto em língua materna como em língua estrangeira, levando-nos a refletir sobre o papel da escrita como uma habilidade capaz de fazer com que nos tornemos membros ativos e produtivos na sociedade

---

<sup>3</sup> No original, “we think about what to write and how to represent our experience [...]. That is, we consider how to present what we want to communicate – with what purpose, for which reader(s), and what order.”

<sup>4</sup> Embora se assemelhem e compartilhem da mesma perspectiva (o ensino da língua por meio de situações reais de uso oral ou escrito), é importante aqui não confundir *abordagem comunicativa* com *abordagem de gêneros*. Surgida no final dos anos 60, a Abordagem Comunicativa (ou CLT – *Communicative Language Teaching*) tendo Hymes (1966) como um dos seus principais expoentes, criticava a teoria de Chomsky (1957), que primava por um falante-ouvinte ideal baseado num conhecimento gramatical abstrato e também as teorias de ensino de línguas como a Gramática Tradução e o Audiolingualismo (cf. RICHARDS; RODGERS, 2008). Hymes acreditava que a teoria lingüística precisava incorporar os diferentes usos e propósitos comunicativos da língua à cultura e à comunidade discursiva da qual os falantes fazem parte, assim como dar “uma ênfase maior na produção de significados mais do que de formas do sistema gramatical” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37). Outros estudiosos como Halliday (1970), Wilkins (1976) Widdowson (1978), Canale e Swain (1980), Littlewood (1981) entre outros, reforçaram o repertório de ideias que caracterizaram o CLT como a abordagem mais precisa no ensino e aprendizagem de línguas (cf. RICHARDS; RODGERS, 2008). Por volta dos anos 80 do século passado, estudiosos como Bazerman (1981), Fowler (1982), Miller (1984), Martin (1985), Biber (1988), Swales (1990), Hyland (1992), Bhatia (1993), Paltridge (1994) entres outros (cf. SWALES, 2005) perceberam que para um ensino mais efetivo de uma segunda língua e para o sucesso dos aprendentes em lidar com situações comunicativas diversas, surge a Abordagem Baseada em Gêneros (*Genre-Based Approach*), cujo intuito era fazer com que esses aprendentes pudessem lidar com o maior o número de gêneros e tipos de escritas usadas nas mais diferentes situações comunicativas (cf. BROOKES; GRUNDY, 1998; HAMMOND; DEREWIANKA, 2004).

em que vivemos (BAZERMAN, 2006). Essa perspectiva trazida pelas correntes de ensino sociointeracionista, favoreceu sobremaneira as novas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que, apoiadas nas teorias desenvolvidas pelos estudiosos da Linguística Aplicada, reconfiguraram o conceito tradicional de se ensinar línguas muito mais pela forma do que pelo conteúdo adequado ao seu contexto de produção.

## 1.2 – Gêneros do discurso

Nesta seção, discuto as origens dos estudos sobre os gêneros do discurso<sup>5</sup> enfocando na caracterização dos gêneros escritos virtuais. Em seguida, descrevo algumas abordagens pedagógicas que incorporam essas concepções.

### 1.2.1 – História e caracterização

Bazerman (2006) diz que desde a época de Aristóteles o conceito de gêneros esteve por muito tempo associado aos modelos literários, mas que a partir dos anos de 1920, com a

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, assim como fazem vários autores, por vezes usarei as expressões *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* indistintamente (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 154), pois estas “expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”, ou seja, os gêneros em sua materialidade, pois de acordo com o mesmo autor, por vezes “deve se ter o cuidado de não confundir *texto* e *discurso* como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, histórica, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Este conceito se alinha ao que diz Travaglia (1991, p. 30), quando considera o *discurso* como a própria atividade comunicativa, a própria atividade produtora de sentidos para a interação comunicativa, regulada por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica. Para este autor, o discurso “seria um conceito teórico e metodológico não delimitável, porque não existe discurso, mas um estado de um processo discursivo”. Por outro lado, o *texto* é o resultado dessa atividade comunicativa, e “será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou pela audição), que é tomada pelo usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função/interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão” (TRAVAGLIA, 1991, p. 23). Para reforçar essa perspectiva, Rojo (2007, p. 185) ressalta as relações entre a *teoria de gêneros discursivos* e a *teoria de gêneros textuais* dizendo que “ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* - centrava-se no estudo das situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* -, na descrição da materialidade textual”. Desta feita, usarei a expressão *gênero discursivo* para me referir à atividade comunicativa e *gênero textual* como o produto desta atividade.

divulgação dos postulados de Bakhtin, uma nova definição passa a caracterizá-los como entidades sócio-discursivas construídas pelo uso da linguagem nos mais variados contextos de produção oral e escrita.

Embora pareça atual, a tentativa de analisar e classificar os gêneros teve suas origens em Platão (por volta do século III) com seus estudos sobre a tradição poética e em seguida, como já foi citado, com Aristóteles (por volta de 334 a. C.) em seus estudos sobre retórica e sua classificação dos estilos literários, “passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e Modernidade, até os primórdios do século XX” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). No entanto, nos dias atuais os estudos sobre gêneros partem de perspectivas bem distintas daquelas que se propunha há mais de vinte e cinco séculos atrás. As abordagens atuais já não estão mais ligadas apenas à literatura, mas a qualquer categoria de enunciados produzidos por diversas comunidades discursivas sejam eles falados ou escritos (SWALES, 1990).

É a partir dos estudos bakhtinianos, na década de 30, que passamos a entender a complexidade dos enunciados (orais ou escritos) que utilizamos nas mais diversas atividades humanas, uma vez que é por meio dos gêneros que agimos na sociedade, nos posicionamos discursivamente e orientamos nossas intenções comunicativas. De acordo com Meurer e Motta-Roth (2002) são os gêneros que possibilitam a nossa participação crítica e interativa na sociedade por meio de atividades discursivas interventivas, pois é pela linguagem que agimos sobre o mundo (declarando e negociando), levamos o outro a agir (persuadindo e dissuadindo) e reconstruímos o que nos cerca (representando e avaliando).

Podemos dizer que em toda sociedade existem atividades que são basicamente representadas na linguagem por meio dos mais diferentes contextos de situação, demonstrando assim as particularidades da cultura e dos grupos que dela fazem parte. Todos

nós, como sujeitos sociais, desempenhamos papéis diversos na dinâmica da interação toda vez que fazemos uso da linguagem (quando pedimos uma informação, procuramos uma relação afetiva pela internet, solicitamos um dado serviço por carta, telefone ou pessoalmente, fazemos uma reclamação etc.). Esses papéis nos obrigam a exercitar diariamente nossas habilidades comunicativas de modo que possamos interagir, participar e interferir positivamente nos diversos contextos sociais (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

Fowler<sup>6</sup> (apud SWALES, 2005) diz que os gêneros oferecem modelos pelos quais os falantes e escritores de uma dada língua podem organizar suas ideias e planos, enquanto que também servem para fazer com que ouvintes e leitores possam orientar suas expectativas iniciais quando engajados em atividades de recepção.

Na visão de Bakhtin (2003)<sup>7</sup>, os gêneros são representados por enunciados que refletem condições e finalidades específicas de determinados campos da atividade humana e que são definidos não só pelo seu conteúdo temático e pelo estilo de linguagem por ele adotado, mas também por levar em consideração toda a sua construção composicional (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e contextuais). Para Bakhtin, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (2003, p. 262). Dentro da sua definição de gêneros, Bakhtin classifica os diferentes tipos de enunciados a partir da sua organização, composição e função social; para ele os gêneros dividem-se em gêneros discursivos primários (simples), que são aqueles que contemplam formas discursivas mais diretas, imediatas, mais ligados às atividades interativas cotidianas (o discurso oral do

---

<sup>6</sup> FOWLER, Alastair. *Kinds of literature*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

<sup>7</sup> Embora a obra de Bakhtin *Estética da Criação Verbal* tenha tido no Brasil a sua 1ª edição publicada em 1979 pela editora Hucitec, São Paulo, utilizo aqui uma edição publicada no ano de 2003 conforme a referência disponível no final deste trabalho. No entanto, vale ressaltar que os primeiros trabalhos de Bakhtin datam dos meados dos anos de 1920 e início dos anos de 1930 e a primeira edição desta obra data do ano de 1952-53 (cf. CUSTÓDIO, 2008).

dia a dia) e gêneros discursivos secundários (complexos), que por sua vez organizam o grupo de enunciados mais elaborados, técnicos e científicos, predominantemente escritos, como é o caso das novelas, dos romances, das cartas, dos anúncios publicitários, dos documentos políticos, das pesquisas científicas etc.

Ao atentar para as definições sobre a natureza do enunciado, Bakhtin considerou também a possibilidade de transmutação entre os gêneros primários e secundários, uma vez que um pode ser considerado um desdobramento do outro em situações comunicativas distintas. Para ele, no seu processo de formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Os estudos sobre gêneros configuram na atualidade um melhor entendimento sobre as variadas práticas discursivas realizadas pelos usuários das línguas modernas, além de terem ampliado a noção de contextos sociais de uso real das habilidades oral e escrita. Seus estudos vêm sendo exaustivamente tratados nos mais diversos domínios científicos como é o caso da sociologia, da antropologia, da psicologia, da análise do discurso e claro, da linguística. Como diz Marcuschi (2008, p. 148), “a expressão *gênero* vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais freqüente e em número cada vez maior de áreas de investigação”.

Meurer <sup>8</sup> (apud PILAR, 2002, p. 160) ressalta que o gênero pode ser definido como “um tipo de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado”. Desta forma, não é difícil reconhecer que os gêneros são entidades discursivas que fazem parte da comunicação humana, ou seja, das nossas vidas. Eles são os meios pelos quais manifestamos nossas intenções, nos expressamos, atribuímos sentido numa relação de causa e efeito; todo

---

<sup>8</sup> MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 1997. p. 14-27.

fenômeno de linguagem só é possível por meio deles, pois para interagirmos nos diferentes contextos sociais fazemos uso dos seus mais variados tipos. É certo dizer que dentro da comunicação humana há um sem-número de gêneros que se prestam aos mais variados propósitos. Para Dudley Evans<sup>9</sup> (apud PALTRIDGE, 1996) o termo gênero descreve tipos de eventos textuais sociolinguísticos tais como sermões, canções, poemas, receitas, cartas, entre muitos outros que surgem e são usados regularmente na sociedade.

### 1.2.2 – Escolas teóricas

Existem nos dias atuais diversas perspectivas de estudos linguísticos sobre gêneros do discurso. Marcuschi (2008) chama a atenção para algumas dessas linhas teóricas conforme podemos conferir abaixo:

- (a) a perspectiva *sócio-histórica e dialógica*, proposta por Bakhtin;
- (b) a perspectiva *comunicativa*, proposta por Steger, Gülich, Bergmann e Berkenkotten;
- (c) a perspectiva *sistêmico-funcional*, proposta por Halliday, Martin, Eggins, Ventola, Hoey e Dudley-Evans;
- (d) a perspectiva *socioretórica* de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua, de Swales e Bhatia;
- (e) a perspectiva *interacionista e sociodiscursiva* de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna, de Bronckart, Dolz e Schneuwly;
- (f) a perspectiva da *análise crítica*, proposta por Fairclough e Kress.

---

<sup>9</sup> DUDLEY-EVANS, Tony. An outline of the value of genre analysis in LSP work. In: LAUREN, C.; NORDMAN, M. (eds.). *Special language from humans thinking to thinking machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

(g) a perspectiva *sociorretórica/sócio-histórica e cultural*, estudada por Miller, Bazerman e Freedman.

Como podemos ver, os estudos sobre gêneros sociodiscursivos são muitos e têm interesses que se aproximam ou se manifestam distintamente. No entanto, todas essas correntes teóricas são unânimes quando definem os gêneros como entidades discursivas que se revelam e se realizam na estrutura social marcando seu lugar no espaço e no tempo que as utilizam. Marcuschi (2008) ressalta uma das teses centrais dos estudos que se apropriam dos gêneros a partir de uma perspectiva sociointeracionista ao dizer que:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]. Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Este ponto de vista vai ao encontro do que afirmam Schneuwly e Dolz (2004), que baseados nos trabalhos de Bakhtin, dizem que os gêneros caracterizam-se por ser tipos específicos de enunciados que se mantêm relativamente estáveis, orientados por três elementos básicos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, e sua escolha num dado contexto é basicamente pautada nos interesses e necessidades temáticas dos interlocutores envolvidos numa situação interacional. Esta premissa fica bem clara no trecho abaixo:

Mesmo sendo *mutáveis, flexíveis*, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função, juntamente com [...] um plano comunicacional. Finalmente, eles são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito de individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 26).



Assim, percebemos que numa dada situação de comunicação a escolha de um gênero não se configura como uma atividade aleatória e individualizada, mas sim como um movimento baseado nas ações e inter-relações entre locutor e interlocutor, que mediados pelo contexto, são levados a obedecer aos parâmetros que regulam as estruturas composicionais de cada grupo de enunciados. Sobre esta relação de adaptação aos gêneros Bakhtin (2003) diz que não são os sujeitos da interação que os criam, é a própria situação que os materializa em discursos mais ou menos padronizados.

Desta forma, uma vez que os gêneros representam formas enunciativas inscritas nos diferentes campos da atividade humana (BAKHTIN, 2003), não nos é estranho que eles também sirvam de instrumentos possíveis de efetuar o trabalho de ensino das habilidades oral e escrita no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Sabemos então que os gêneros são entidades discursivas que usamos no nosso cotidiano com os mais variados propósitos, contextos e com variadas audiências ou como bem define Swales (1990, p. 58) “um gênero constitui uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham uma série de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva a qual pertencem”<sup>10</sup>.

A variabilidade dos gêneros necessários à interação traz à tona o papel das instituições de ensino como promotoras do desenvolvimento das habilidades comunicativas essenciais para o avanço e desenvolvimento dos sujeitos sociais de modo que estes sejam mais capazes de atuar nas dinâmicas interacionais a partir da aprendizagem efetiva da língua usada por sua comunidade discursiva.

---

<sup>10</sup> No original “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community”.

### 1.2.3 - Os gêneros escritos e ensino e aprendizagem de línguas

Na seção anterior (1.2.2), discutimos sobre as principais fundamentações teóricas dos estudos baseados nos gêneros do discurso, bem como a sua favorável possibilidade de uso no ambiente educacional por conta do seu caráter prático e interativo. Nesta seção serão abordadas algumas razões práticas que justificam o uso dos gêneros nas aulas de línguas.

Em sua obra intitulada *Gêneros orais e escritos na sala de aula*, Schneuwly e Dolz (2004) se apropriam da noção de adaptação dos gêneros proposta por Bakhtin lançando um olhar sobre a sua inclusão no currículo escolar para as aulas de língua materna com possibilidade de utilizá-la também em língua estrangeira. Os referidos autores defendem que

um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre objetivos visados, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicadas em sua apropriação (idem, p. 43).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) ressaltam ainda que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” por meio dos gêneros que usamos nas nossas práticas de linguagem, uma vez que são eles que retomam as “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” (idem, id) configurando assim o escopo das nossas interações sociais.

Desta forma, dominar a linguagem por meio do maior número de possibilidades comunicativas de maneira efetiva e bem orientada pode ser uma significativa proposta dentro do currículo educacional de modo que os usuários da língua-alvo reconheçam seu potencial comunicativo nos mais variados contextos de atuação e intervenção na sociedade da qual participam.

Desse modo, no contexto de ensino e aprendizagem, a noção de gêneros discursivos pode ser retomada a partir da elucidação de diferentes situações de uso da língua em que, muitas vezes, o aluno se vê obrigado a se adaptar sem nenhuma garantia de sucesso nessas categorias discursivas. É nesse caso que o professor, que faz uso de uma abordagem baseada nos gêneros, precisa retomar a noção de repertório de gêneros que todos nós possuímos, não esquecendo de adaptá-la a situações concretas por meio dos esquemas de utilização, ou seja, o processo de familiarização (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Sobre o processo de familiarização com os gêneros, Bazerman (2006, p. 23) salienta que os “gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”; este ponto de vista nos faz reconhecer a necessidade de explorar cada vez mais os exemplares de gêneros já existentes para que assim possamos dinamizar nosso desempenho nas mais diversas atividades de linguagem.

Portanto, o trabalho com os diferentes tipos de gêneros escritos no campo do ensino e aprendizagem requer do professor envolvido a exposição do aluno aos mais diversos tipos de enunciados organizados dentro das possíveis situações de produção e uso da língua, seja na oralidade, seja na escrita. Em outras palavras, é preciso que se considere o nível de familiarização que o aluno possui com o grupo específico de enunciados linguísticos definidos pelo contexto, uma vez que suas decisões na produção desses gêneros serão diretamente baseadas nas especificidades da comunidade discursiva que poderá reconhecer e se apropriar do seu conteúdo.

No que toca a produção escrita, a utilização dos diferentes tipos de gêneros é sempre uma boa alternativa para que os alunos tenham referências significativas em relação à forma, conteúdo, audiência e contexto de produção. Dominando as características principais dos

gêneros que pretendem produzir, os alunos potencializam seu desempenho linguístico, atingindo de forma mais bem sucedida seus propósitos comunicativos.

Como já foi mencionado, a familiarização com os gêneros discursivos é primordial para o bom desenvolvimento da habilidade de escrita, mas é importante que o aluno tenha em mente, antes de tudo, um entendimento claro sobre o contexto de uso da língua que o levará a escolha de um determinado gênero. A partir desse entendimento, ele poderá ter uma noção mais apropriada da audiência para quem o seu texto será direcionado, dos registros linguísticos que deverão ser escolhidos no ato da produção textual e das razões reais pelas quais ele deverá escrever. Como diz Bakhtin (2003, p. 301) “o indivíduo primeiro define seu propósito, para então decidir o gênero que vai usar”.

Na perspectiva de Pinto (2002), usar gêneros discursivos na sala de aula é um recurso que favorece o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que por meio deles os aprendizes adquirem uma melhor compreensão, não somente dos conteúdos que estão sendo expressos, mas também da estrutura típica que carrega cada gênero em particular. Como podemos ver no trecho abaixo, ela reitera os benefícios dos gêneros textuais quando trabalhados em sala de aula:

À medida que passam a conhecer e a fazer uso de vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito [...]. Tendo em vista que a linguagem atende tanto a função comunicativa quanto à cognitiva, uma vez que há estreita relação entre linguagem e cognição, convém que os aprendizes executem tarefas diversificadas nas quais os professores possam, a partir de trocas verbais em situações naturais, fornecer-lhes os instrumentos necessários a um comportamento discursivo consciente (PINTO, 2002, p. 49-50).

Em outras palavras, a autora diz que inicialmente o professor deve apresentar aos alunos uma variedade de amostras do gênero textual com os quais se pretende trabalhar antes de começar o trabalho com as tarefas escritas, uma vez que os alunos devem ser expostos ao

gênero em questão, suas características, sua função, a linguagem usada e sua estrutura como um todo. Pinto reforça ainda que:

Nos grupos em que a linguagem representa o principal meio de trocas verbais, os aprendizes apropriam-se de aspectos do discurso para aperfeiçoar a compreensão do que está sendo dito/lido [...], é nesse contexto que os aprendizes adquirem uma compreensão maior não só dos conteúdos que se tornam dizíveis através do gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem que são as sequências textuais e os tipos discursivos que formam sua estrutura (PINTO, 2002, p. 49).

De qualquer forma, antes de se começar a trabalhar com determinados gêneros nas salas de aula, cabe primeiramente ao professor entender os conceitos-chave das teorias que se baseiam nos estudos sobre gêneros discursivos, atentando para as possibilidades mais significativas e apropriadas ao contexto de realização e uso da língua alvo.

#### **1.2.4 – O processo de apropriação pedagógica de gêneros textuais na sala de aula**

Muito tem sido discutida a importância da implementação de gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, é importante que uma vez adotada essa abordagem, o professor tenha domínio, não só da teoria a respeito de gêneros, mas também entendimento dos procedimentos de aplicação e análise desses gêneros para que assim seja possível um trabalho mais efetivo orientado tanto para o texto quanto para o contexto (MOTTA-ROTH, 2005).

Trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula requer do professor um bom envolvimento com a sua turma e, sobretudo, reconhecimento das características contextuais constituintes do ambiente de ensino além da combinação justa entre as necessidades dos alunos e as especificidades do currículo. Após a consideração destes pressupostos, cabe ao professor estar atento à organização composicional do gênero eleito para fins pedagógicos,

bem como seus aspectos linguísticos, suas marcas enunciativas, estilísticas mais típicas, além da ocorrência desse determinado gênero no contexto social.

De acordo com Lopes-Rossi<sup>11</sup> (2003 apud LOPES-ROSSI, 2006), existem três módulos didáticos<sup>12</sup> que favorecem o trabalho de apropriação pedagógica dos gêneros textuais: o primeiro, diz respeito à **leitura** para a apropriação das características típicas do gênero discursivo que será produzido; o segundo, refere-se à **produção escrita** do gênero de acordo com as suas condições de produção típicas e o terceiro, trata da **divulgação** do gênero ao público destinado de acordo com a forma típica de circulação do mesmo.

Estes módulos serão melhor elucidados nas subseções seguintes a fim de prover ao leitor um entendimento mais acurado sobre o processo de apropriação dos gêneros discursivos no contexto pedagógico.

#### **1.2.4.1 – Recepção dos gêneros textuais na sala de aula**

Lopes-Rossi (2006) atenta para o uso destes procedimentos no escopo do ensino e aprendizagem de gêneros textuais tanto na perspectiva da leitura quanto da escrita. A autora também enumera alguns procedimentos de análise, estudo e apropriação dos gêneros na sala de aula. Vejamos abaixo quais são eles:

- 1- **a escolha de um corpus para análise:** inicialmente o professor deve selecionar um conjunto variado de textos do gênero que pretende trabalhar, atentando para a

---

<sup>11</sup> LOPES-ROSSI, Maria aparecida Garcia. Projetos pedagógicos para a produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E. R. da.; LOPES-ROSSI, M. A. G. (orgs.) *Caminhos para a construção da competência docente*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 93-117.

<sup>12</sup> Lopes Rossi (2006) refere-se ao termo *módulos didáticos* baseando-se no conceito apresentado pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 88), que os descreve como “seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.”

escolha de textos que tenham fontes, autores e aspectos verbais e não-verbais que garantam “uma melhor representatividade das possibilidades de variação daquele gênero” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 3);

- 2- **considerações sobre as condições de produção e de circulação do gênero:** para se estudar o contexto enunciativo de um gênero faz-se necessário o reconhecimento da sua função comunicativa, ou seja, a funcionalidade social que ele possui, bem como seu eixo temático principal. O contexto enunciativo do gênero nos permite fazer perguntas sobre as condições de produção e de circulação do mesmo: “Quem escreve (em geral) esse gênero? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar o texto? Que influência pode sofrer devido essa leitura?” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 4);
- 3- **o conhecimento das características composicionais do gênero:** nesta etapa, é importante que o professor explore as características composicionais identificáveis no gênero, isto é, os elementos ressaltados numa leitura global do texto, tais como títulos, subtítulos, ilustrações, gráficos, tabelas, fontes, disposição das páginas e quaisquer outros indícios que chamem a atenção do leitor, assim como o suporte que alberga o gênero em questão;
- 4- **o conhecimento das características do texto verbal e dos elementos não-verbais do gênero:** a partir de uma leitura mais detalhada será possível identificar como começa, se desenvolve e se encerra o gênero estudado, ou seja, os padrões de organização e possíveis variações de produção;
- 5- **o conhecimento de características linguísticas:** uma vez feita a leitura mais detalhada do texto, é importante que sejam ressaltados os aspectos linguísticos do

texto, isto é, qual é a linguagem usada no texto (formal ou informal), o vocabulário básico, as construções frasais, a pontuação e as escolhas pronominais e verbais;

- 6- **o conhecimento das marcas enunciativas:** no processo de aprofundamento da leitura, o professor deve ensinar os alunos a reconhecer as marcas discursivas do gênero, tais como a imagem que o enunciador passa de si mesmo, o lugar social que ele ocupa, as outras vozes que são trazidas para o texto, o nível de comprometimento do autor com as palavras e pontos de vistas dispostos no texto (pessoalidade ou impessoalidade) e a maneira que o enunciador modaliza o seu discurso (uso de estratégias persuasivas ou dissuasivas).

Como podemos ver, o primeiro módulo didático de apropriação de um gênero textual deve passar primeiramente pela familiarização das suas características predominantes mediante o processo de leitura e todos os seus desdobramentos. Uma vez conhecedores destas estruturas discursivas, os alunos podem ser finalmente direcionados para o segundo módulo didático de apropriação do gênero, a sua produção escrita, que veremos mais detalhadamente na subseção que segue abaixo.

#### **1.2.4.2 – Produção de gêneros textuais na sala de aula**

De acordo com Passarelli (2004), é importante ressaltar que o processo de produção escrita é uma tarefa que precisa ser trabalhada em etapas, seguindo uma ordem de complexidade crescente a qual exige do aluno dedicação e familiarização com o gênero e com o conteúdo temático que lhe é proposto. Segundo essa autora “para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2004, p. 88).



Assim, tomemos nota do fato de que a escrita precisa ser planejada em etapas distintas para que a sua produção seja de fato efetiva e significativa. Lopes-Rossi (2006) também concorda com o processo de planejamento da produção escrita e esclarece o segundo módulo didático de trabalho com gêneros, classificando-o em seis etapas básicas:

- 1- **o planejamento da produção textual:** nesta etapa entra em jogo a definição temática para o que se pretende escrever, a ideia geral do texto, a obtenção das informações que serão dispostas no texto e os recursos que serão utilizados para o seu desenvolvimento. Segundo Passarelli,

não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras idéias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do processo de composição em que, hesitante, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (PASSARELLI, 2004, p. 89-90).

É também na fase do planejamento que o redator deve estar atento à audiência à qual o seu texto será dirigido – o que certamente facilitará a organização das suas ideias;

- 2- **a coleta das informações:** o produtor do texto deve selecionar as informações, os fatos, as ideias e as observações que serão levadas para o texto. Essas informações podem variar de fontes diversas (consultas em jornais, revistas, artigos científicos, matérias na Internet, entrevistas com especialistas ou conhecedores do assunto etc.), que inclusive, podem ser do próprio redator (conhecimento prévio), principalmente quando o texto tratar de aspectos pessoais;
- 3- **a produção da primeira versão do texto:** esta etapa refere-se ao momento em que “as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto em unidades de base (os parágrafos), de acordo com alguns critérios para a sua construção” (PASSARELLI, 2004, p. 92). Em

outras palavras, essa etapa é onde temos a primeira tentativa de estruturação do texto. É basicamente o esboço provisório que vai dar origem a um texto melhor elaborado logo após a revisão do mesmo;

- 4- **a revisão individual ou colaborativa:** essa é uma etapa decisiva no processo de produção escrita, pois é a partir dela que o autor do texto poderá decidir quais elementos serão eliminados ou inseridos a fim de incrementar a produção do gênero em questão. A revisão pode ser individual, em que o escritor assume o papel de leitor crítico de suas próprias palavras, ou colaborativa, em que a participação do professor ou dos colegas de classe, por meio de sugestões, pode ser muito útil no ato de melhorar a produção do texto. De acordo com Passarelli (2004, p. 94-95),

A *revisão* exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido [...]. De escritor, o indivíduo passa a leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, examina detalhadamente a adequação do material textual produzido àquilo que a língua escrita convencionou, verifica a exatidão quanto ao significado e acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. [...] A primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das idéias; na fase de revisão, o intuito é constatar se as idéias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Mesmo que a revisão se deva a um mecanismo de ordem intuitiva ou inconsciente, esse processo denota uma preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto.

É por meio da revisão que o escritor pode clarificar o seu propósito comunicativo, bem como a maneira que ele pretensamente passa sua mensagem e seus respectivos significados ao seu público-alvo, estando atento também à disposição da forma e do conteúdo do gênero que ele está produzindo;

- 5- **produção da segunda versão do texto:** essa etapa relaciona-se com o processo de editoração do texto, ou seja, é o momento em que se dá à produção textual uma forma mais adequada a fim de tornar público aquilo que foi elaborado. É de fato a produção final do texto, avaliado e criteriosamente revisado e pode ser grosso

modo, visto como o ato de “*passar a limpo* o texto rascunhado [...] a fim de que o produtor possa, ao reler o que já escreveu, ser mais crítico quando for dar a forma final a seu texto” (PASSARELLI, 2004, p. 98). Outro ponto importante é que essa etapa antecede o processo de divulgação do texto produzido pelo redator.

### **1.2.4.3 – Divulgação de gêneros textuais na sala de aula**

Esta etapa encerra o processo de apropriação pedagógica dos gêneros textuais no contexto pedagógico (cf. LOPES-ROSSI, 2006) dando origem ao terceiro módulo didático referente à divulgação e circulação do gênero em questão.

Uma vez transpostas as fases de recepção e produção dos gêneros textuais na sala de aula, é importante que nesta fase os textos produzidos nesse ambiente de ensino tenham condições de socialização com outros leitores ‘reais’, ou seja, o produto final desta tarefa deve ser colocado à apreciação pública que não seja apenas o professor, evitando assim a limitação desta recepção apenas ao contexto pedagógico. Para tanto, é importante que nesta etapa, sejam negociados os suportes que hospedarão os gêneros produzidos na sala de aula e que, por sua vez, favorecerão a circulação livre e pública dos textos produzidos pelos alunos.

Embora saibamos que nem todos os textos produzidos em classe poderão ser divulgados publicamente, ou seja, fora da sala de aula, é importante que o professor esclareça o propósito comunicativo que contempla a escrita de um certo gênero, para que com isso o aluno entenda sua importância social, em que situação real ele terá a oportunidade de se manifestar por meio deste tipo de produção, assumindo assim, uma atitude interventiva pela prática da escrita e *realizando coisas no mundo* através dela (BAZERMAN, 2006). Em consonância com este ponto de vista, Passarelli (2004) ressalta que o professor deve deixar bem claro a que se destina a produção final dos textos dos alunos e por quem eles serão

apreciados, pois “haverá situações em que o texto não sairá da sala da classe, mas sempre é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo” (PASSARELLI, 2004, p. 99).

Este tipo de atitude favorece a percepção do aluno sobre si mesmo, uma vez que ele se dá conta que, ao escrever, ele não o faz para si, mas para o outro, para um público específico que poderá abstrair suas palavras criticamente – o que certamente o fará refletir sobre a maneira que ele imprime suas considerações no mundo. Essa prática serve também de força motora para que ele, por si mesmo, busque sempre se superar, assumindo assim, um comportamento autônomo decisivo no curso do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

### **1.3 – Autonomia no contexto de ensino**

Nesta seção, nos ocuparemos em descrever algumas das principais definições sobre a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, bem como seus efeitos e consequências perceptíveis no comportamento dos sujeitos envolvidos nesse contexto, ou seja, professores e alunos.

#### **1.3.1 - Conceituação**

No primeiro capítulo de sua obra *Teaching and Researching Autonomy*, Benson (2001) discute a origem dos estudos sobre a autonomia no ensino de línguas, ressaltando que na atualidade este conceito passou a ser empregado em 1971 no projeto de línguas modernas do Conselho da Europa que, dentre outras ações, promoveu o estabelecimento do Centro de Pesquisas e de Aplicação de Línguas (*Centre de Recherches et d'Application en Langues – CRAPEL*) na Universidade de Nancy, na França. Como fundador deste centro de estudos, destaca-se Yves Châlon, considerado o pai dos estudos sobre a autonomia no ensino de

línguas que foi sucedido por Henri Holec, considerado até hoje uma das figuras mais eminentes nos estudos sobre autonomia.

Nesta época, foram criados projetos que se preocupavam amplamente com um ensino direcionado à aprendizagem continuada voltada para adultos. Esses projetos baseavam-se em centros de ensino que faziam uso da auto-aprendizagem (*self-access learning*) onde se esperava que os aprendentes direcionassem seu próprio aprendizado (*self-directed learning*) a partir das suas principais necessidades. Foi somente a partir dos anos 80 que este projeto se estendeu para o ensino de jovens e para salas de aulas mais tradicionais devido à necessidade de inclusão de atributos sócio-psicológicos associados à autonomia do aprendente em um contexto mais ampliado de ensino de línguas estrangeiras.

Surgem nessa época as primeiras definições constituintes do termo **autonomia do aprendente**, que de acordo com Benson e Huang (2008), descrevem a capacidade de responsabilizar-se pelo próprio aprendizado, enquanto o termo “aprendizagem auto-direcionada” reserva-se a situações de aprendizagem em que esta capacidade é colocada em prática.

Holec (1981, p. 3) define autonomia como “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”<sup>13</sup> e ressalta que “esta habilidade não é inata, mas deve ser adquirida tanto por meios ‘naturais’ quanto pela aprendizagem formal (como acontece mais freqüentemente), ou seja, de maneira sistemática e deliberada”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> No original, “the ability to take charge of one’s own learning”

<sup>14</sup> No original, “This ability is not inborn but must be acquired either but by ‘natural’ means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way”

Para Schwartz<sup>15</sup> (apud HOLEC, 1981), a autonomia é uma habilidade, um poder ou uma capacidade para fazer algo e não um tipo de conduta ou comportamento. A autonomia é um conceito que descreve uma capacidade potencial para agir em uma dada situação – em nosso caso, a aprendizagem – e não uma característica definitiva de um indivíduo. Por sua vez, Dickinson (1987) ressalta que o conceito de autonomia está sempre ligado a outros conceitos que são frequentemente confundidos com a sua definição: **auto-instrução**, que compreende situações em que os aprendizes trabalham individualmente sem ser controlados pelo professor e **autodirecionamento**, que está ligado a atitudes tomadas pelo aprendente de modo que ele se responsabiliza pelas decisões referentes à sua aprendizagem, sem necessariamente se obrigar a colocá-las em prática. No entanto para este autor, a autonomia é definida como a situação em que o aprendente se responsabiliza totalmente pelas decisões relacionadas à sua própria aprendizagem e se condiciona a colocar em prática estas decisões. Dickinson (1987) ainda nos chama a atenção para os graus de responsabilidade que atingem os aprendentes em processo de conscientização sobre como, o que e quando querem aprender; para ele, a **autonomia** é o nível maior dessa responsabilidade, enquanto que o termo **semi-autonomia** (*partial autonomy*) descreve os níveis mais baixos, que também podem estar ligados a estágios em que os aprendentes estão se preparando para a autonomia.

Sobre este ponto de vista, Carvalho (2007) desconfia que esse nível máximo de autonomia seja praticamente impossível de ser alcançado no processo de aprendizagem de línguas já que os aprendentes, direta ou indiretamente, são influenciados pelo meio em que estão inseridos, como podemos confirmar na citação abaixo:

[...] parece difícil encontrar alguma atitude ou tarefa de aprendizagem que não seja minimamente influenciada por alguém, seja pelo uso de um material didático diferente daquele usado em sala de aula ou pela simples correção que um falante nativo pode fazer durante uma conversa informal com o aprendiz (CARVALHO, 2007, p. 69).

---

<sup>15</sup> SCHWARTZ, B. *L'éducation demain – une étude de la fondation européenne de la culture*. Paris: Aubier Montaigne, 1973.

### 1.3.2 - A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas

A autonomia no ensino e aprendizagem de línguas está diretamente relacionada à capacidade que o aluno desenvolve em saber se orientar tomando para si a responsabilidade do seu próprio aprendizado, o que, para alguns professores, pode ser erroneamente entendido como algo que pode fugir do seu controle.

Com seu trabalho pioneiro sobre autonomia intitulado *Autonomy and foreign language learning* em 1981, Holec ressalta que no escopo do processo de ensino e aprendizagem de línguas deveriam ser considerados aspectos políticos, sociológicos e psicológicos no que concerne à formação dos sujeitos envolvidos nas atividades de ensino. Esta premissa vai ao encontro do que diz Little et al. (1996) ao argumentar que a autonomia precisa contemplar “a preparação do aprendente individual para a participação no processo democrático” (LITTLE et al., 1996, p. 32).

No entanto, segundo os últimos autores citados acima, a autonomia não é algo que só pode ser atingido por meio de métodos e didáticas específicas, uma vez que “a autonomia é uma característica comum a todos os seres humanos e que todos nós possuímos, em maior ou menor grau, sempre que somos capazes de pensar ou agir de forma independente” (LITTLE et al., 1996, p. 32).

Nesta perspectiva, como reforça Brown (2007), os currículos relacionados à linguagem precisam dar suporte aos alunos para que estes possam fazer o melhor uso do que aprendem fora da sala de aula, no contexto social. Desta feita, o professor precisa revisar suas metodologias e práticas de ensino, de modo que estas passem a favorecer a não-dependência do aluno, tendo por base seus próprios interesses e habilidades.

Benson (2001), ao explicar a autonomia, diz que ela está muito mais relacionada aos interesses dos aprendentes do que aos interesses daqueles que exigem suas habilidades. O professor fomentador da autonomia deve estar atento aos interesses dos alunos incluindo-os em sua proposta de ensino e preocupando-se com o que eles poderão fazer com o produto da aprendizagem. É importante também que o professor exponha aos aprendentes como eles podem seguir seu percurso de aprendizagem de modo que se tornem mais independentes, curiosos e motivados a ir além dos limites da sala de aula.

Podemos dizer que no cenário de ensino e aprendizagem de línguas, a autonomia funciona como uma via de mão dupla, pois para que ela passe a existir, professores e alunos precisam ter a sua própria consciência sobre que atitudes devem tomar em favor das suas atuações na sala de aula. Se para o aluno, empreender a aprendizagem de uma língua é algo que não lhe faz sentido, será impossível convencê-lo da sua responsabilidade e da importância do seu papel para o sucesso deste empreendimento. Por outro lado, se para o professor, ensinar línguas é algo visto de forma passiva, pouco contextualizada e repetitiva, as chances de exigir dos alunos comportamentos mais independentes, criativos e positivos serão praticamente nulas.

Promover a autonomia no contexto de ensino de línguas é algo que exige uma integração mútua entre professores e alunos; é preciso que estejam bem delimitadas as razões que favorecem essa aprendizagem e que os alunos reconheçam a importância e os valores atribuídos ao domínio da língua que eles estão estudando. É preciso que o professor promova situações em que o uso da língua seja perfeitamente possível, pois como diz Little (1999), a melhor maneira de aprender uma língua se faz pelo uso da mesma, em situações de interação autênticas.



Este tipo de atitude por parte do professor pode provocar nos alunos não só o desejo de aprender mais sobre o idioma, como também fazer com que eles se sintam mais motivados, encorajados e responsáveis pelo progresso de seus estudos. O professor precisa mostrar para o aluno que uma língua deve ser usada de modo que ele seja capaz de expressar suas ideias, percepções e sentimentos, ou seja, para se comunicar sinalizando seu lugar social e cultural no mundo.

Percebemos então que, uma vez implementadas, estas estratégias passam a requerer dos alunos um comportamento autêntico, cooperativo, autoperceptivo e muitas vezes independente do professor, que nestes casos deve funcionar mais como um facilitador, que orienta e acompanha os passos dos alunos durante os estágios de sua aprendizagem. Este tipo de conduta sem dúvida favorece a autonomia dos alunos envolvidos neste processo.

De acordo com Miccoli (2007, p. 31), para que o aprendizado de uma língua seja funcional para o aluno, é preciso que esse aprendizado consiga “atender às necessidades impostas pela sociedade em que vivemos, se quisermos que eles possam vir a contribuir ativamente para o seu desenvolvimento.” Talvez esta razão resuma a importância que tem o professor no processo de fomento da autonomia em seus alunos para que estes possam efetivamente assumir seu papel como seres sociais completos.

### **1.3.3 – A autonomia do professor**

Estudos nessa área (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1996; USHIODA, 1996; SCHARLE; SZABÓ, 2000; BENSON, 2001; AOKI, 2002; PAIVA, 2007; MAGNO E SILVA, 2008) nos mostram o quão importante é o papel do professor nesta habilidade capaz de fomentar atitudes e decisões autônomas por parte dos alunos. No entanto, é preciso que o professor esteja disposto a abrir mão do seu papel tradicional de ‘autoridade’ na sala de aula

para que assim seja possível trazer para o contexto educacional as frutíferas teorias sobre o processo de autonomização dos aprendentes de línguas.

Desde cedo, aprendemos de maneira tradicional e equivocada que aprender é algo que fazemos nas salas de aulas guiados e controlados pelo professor - o que representa uma perspectiva amplamente positivista do ato de aprender. Porém, ao longo da vida descobrimos que nem sempre podemos contar com esse controle do outro para continuar nossos estudos, uma vez que não passamos a vida toda nas salas de aulas. É por conta disso que a autonomia deveria ser explorada, incentivada de modo a fazer parte das nossas práticas de maneira deliberada.

A aprendizagem de línguas não é um comportamento estanque que se finda em si mesmo, um produto pronto e acabado. Aprender é processual e implica controle, decisão e negociação por parte dos envolvidos neste empreendimento. De acordo com Rodrigues (2005), aprender envolve desenvolver comportamentos não existentes, manter os existentes, diferenciando-os, refinando-os e manifestando em diferentes condições.

É talvez por conta do tipo de controle outrora mencionado que muitas vezes os alunos se sentem desamparados quando têm que conduzir sozinhos o hábito ou necessidade de estudar. Isso geralmente deve-se ao fato de que estes alunos não foram devidamente ensinados (ou incentivados) a seguir este percurso sozinhos.

Não raro vemos professores que reforçam a dependência na sala de aula, tentando padronizar seus alunos como se estes fossem seres subordináveis e obedientes, prontos para ser moldados. Muitos professores, no intuito de não perder esse controle, não admitem dividir esta responsabilidade com seus alunos, o que de fato os tornará dependentes e até mesmo incapazes de seguir em frente sem a ajuda de um condutor. Em outras palavras, professores tradicionais raramente promovem a autonomia no ensino-aprendizagem.

Cabe ao professor organizar, monitorar e envolver seus alunos no seu planejamento de ensino, negociar os interesses dos alunos e implementar os procedimentos cognitivos de acordo com as habilidades exigidas no currículo pedagógico. É importante também que o professor considere os estilos de aprendizagem de seus alunos, respeitando seu espaço e tempo para aprender, pois como diz Rodrigues (2005, p. 417):

O ensino deve valorizar as diferenças de histórias de vida e até possíveis diferenças genéticas (no ensino especial isto é evidente), porque a variabilidade de comportamentos entre indivíduos da mesma espécie é fundamental (não somos e não precisamos ser padronizadamente iguais e é desejável que não sejamos).

É de grande valor que, antes da adoção desta postura, o professor tenha em mente uma preparação teórica que embase seu comportamento. O professor precisa incorporar os princípios de autonomia e autonomização, do contrário, pouco espaço será aberto para a reflexão e a implementação de ações profícuas, promotoras de mudança no contexto de ensino.

Podemos perceber então, que tem sido muito discutido o papel do professor em relação à promoção de atitudes autônomas nos alunos. No entanto, vale ressaltar que o fomento da autonomia do aluno pode ser mais facilmente exercitado pelo professor que já é autônomo, facilitando assim a implementação de procedimentos capazes de torná-los menos dependentes e mais encorajados a buscar outros mecanismos que favoreçam e reforcem a sua aprendizagem. É preciso que a autonomia do professor se desenvolva em paralelo à autonomia do aluno, pois assim os princípios de responsabilidade e controle sobre o ensino e a aprendizagem nos domínios pedagógicos podem ser muito melhor interpretados e implementados por todos os sujeitos envolvidos no processo de autonomização. Isto se confirma nas palavras de Benson e Huang (2008) ao dizerem que:

Uma vez que a autonomia do aprendente envolve a responsabilidade e o controle sobre seu próprio aprendizado, a autonomia do professor envolve responsabilidade para com o ensino e controle sobre o processo de ensino. Por essa razão, a

autonomia do professor também pode ser desenvolvida através de intervenções educacionais paralelas à condução do desenvolvimento da autonomia do aprendente (BENSON; HUANG, 2008, p. 428) <sup>16</sup>.

Sabemos que a autonomia dos alunos está relacionada à capacidade que estes têm de fazer escolhas livres e responsáveis a respeito do que querem, como querem e devem aprender. Porém, a adoção deste tipo de atitude no aluno só é possível se o professor se der conta de que precisa antes de qualquer plano de ação, reconfigurar seu papel no contexto de ensino.

Por definição, a autonomia do professor se aproxima, de certa forma, do conceito de autonomia do aprendente, ou seja, a autonomia do professor relaciona-se com a sua capacidade de fazer escolhas sobre a sua forma de ensinar de modo que sejam consideradas as necessidades e escolhas dos alunos em relação ao que querem aprender.

Desta forma, a autonomia do professor é fundamental para que ele possa promover a conscientização dos alunos sobre a responsabilidade que possuem para gerenciar seus conhecimentos e habilidades; em outras palavras, o professor precisa estar engajado na promoção de atitudes autônomas nos seus alunos. Para tanto, cabe a ele libertar-se de restrições que atrapalham sua atuação neste tipo de prática.

Benson e Huang (2008) argumentam algumas restrições que comprometem a adoção de práticas promotoras da autonomia do professor: as políticas educacionais, as regras da instituição de ensino, os mitos de ensino e aprendizagem de línguas e as metodologias adotadas no currículo do curso. Outros fatores como a falta de colaboração dos colegas de profissão, a extensa carga-horária do professor e a grande quantidade de tarefas

---

<sup>16</sup> No original, “Whereas learner autonomy involves responsibility for learning and control over learning process, teacher autonomy involves responsibility for teaching and control over the teaching process. For this reason, teacher autonomy can also be developed through educational interventions parallel to those leading to the development of learner autonomy.”

administrativas podem influenciar na disposição do professor ao dedicar tempo e energia em práticas educativas baseadas nos conceitos de autonomia.

Embora saibamos que todo professor possui sua própria autonomia dentro da sua sala de aula, isto não nos garante que suas escolhas e decisões favorecem atitudes autônomas em seus alunos; para serem significativas, estas escolhas não podem ser tomadas sozinhas. Sobre este ponto de vista Aoki (2002, p. 115) diz que:

Professores que almejam apoiar a autonomia dos aprendentes nunca estão livres para fazer suas próprias escolhas, uma vez que elas estão necessariamente ligadas às necessidades e desejos dos alunos. Em outras palavras, é responsabilidade dos professores pró-autonomia fazer escolhas não a serviço de suas próprias necessidades e desejos, mas a serviço das necessidades e desejos dos seus alunos. Aceitar esta responsabilidade é se comprometer com um tipo de ideal educacional<sup>17</sup>.

Assim, quando o professor reconhece que suas atitudes precisam ser tomadas juntamente com os seus alunos, ele passa a considerar sua necessidade de interdependência e negociação contínua realizada entre as partes, assumindo assim uma postura democrática capaz de promover reflexão sobre o que é melhor para elas e sobre como devem agir em favor do seu próprio crescimento social e emocional.

Entretanto, existem razões que facilmente comprometem o desenvolvimento de atitudes autônomas ligadas à postura do professor. Aoki (2002) ressalta algumas condições capazes de favorecer a autonomia do professor:

- ambiente favorável ao trabalho co-participativo entre professores e alunos, bem como uma cultura institucional que respeite os aspectos psicossociais que fazem parte da personalidade dos sujeitos envolvidos;

---

<sup>17</sup> No original, “Teachers who aim to support their learners’ autonomy are never entirely free to make their own choices, however, because their choices are necessarily constrained by learners’ needs and wishes. In other words, it is the responsibility of pro-autonomy teachers to make choices not in the service of their own needs and wishes, but in the service of the needs and wishes of their learners. To accept this responsibility is to make a commitment to a certain kind of educational ideal.”

- currículo de ensino flexível, que permita o professor incluir atividades que favoreçam os estilos de aprendizagem e a autonomia dos alunos;
- programas educacionais empenhados em ressaltar o compromisso dos professores e alunos em prol de um sistema de ensino menos centrado em interesses unilaterais e que contemplem a individualidade das partes a partir de um processo contínuo de negociação e ajustes situacionais.

Apesar dos obstáculos possíveis que envolvem a esfera acional, refletir sobre a necessidade de ser pró-autonomia não é o suficiente para que o professor tenha atitudes capazes de mudar o estado de coisas que descreve sua realidade de ensino. É preciso que o professor, baseado em experiências de ensino pouco satisfatórias, *queira* de fato, mudar sua orientação quanto às práticas de ensino por ele adotadas de modo que ele faça bom proveito da liberdade que possui dentro da sua sala de aula. Uma vez que qualquer indivíduo pode ser autônomo, o professor tem um papel fundamental neste processo de fomento da autonomia em seus alunos, tornando-os capazes de decidir e refletir sobre suas escolhas e necessidades no que concerne ao ato de aprender.

A autonomização no contexto de ensino é assim também um processo contínuo e requer colaboração, especialmente por parte do professor. Como afirma Magno e Silva (2008) não basta que o professor possua as habilidades profissionais tradicionais, mas que ele esteja realmente envolvido com a ideia de autonomia, ou seja, “a *autonomização* do aprendente não poderá ser alcançada se o professor não tiver ainda alcançado a sua” (MAGNO E SILVA, 2008, p. 297).

Esse envolvimento do professor, que implica em realmente acreditar que os alunos são capazes, é um fator crucial de sucesso na condução de classes autônomas. Aoki (2002) nos chama a atenção para algumas características que precisa ter o professor que acredita no

processo de autonomização dos seus alunos. Para essa autora, o professor tem que antes de qualquer coisa:

- confiar nos alunos;
- criar um ambiente de aprendizagem psicologicamente seguro;
- dar oportunidades de escolhas;
- ser aberto para negociação;
- dar voz aos alunos;
- fornecer informação;
- articular a razão pela qual suas escolhas foram feitas em favor dos alunos de modo que essas decisões sejam transparentes para eles;
- estimular e apoiar reflexões sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem.

Sendo assim, pode-se dizer que o processo de autonomização dos alunos só acontece com a existência da possibilidade de se fazer escolhas, tomar decisões e lançar mão da negociação conjunta e consciente sobre o que se vai ou se quer aprender no contexto de ensino-aprendizagem. É neste momento em que o professor deixa de assumir o papel de mero transmissor e passa a funcionar como andaime no processo de autonomização ao atuar positivamente na negociação dos objetivos e procedimentos de aprendizagem (MAGNO E SILVA, 2009).

#### **1.3.4 – A autonomia do aprendente**

Uma vez ciente do seu processo de reflexão sobre sua própria autonomia, o professor pode então dar início ao processo de fomento dessa capacidade em seus sujeitos de ensino, de modo que estes sejam capazes de se comprometer com aquilo que estão aprendendo e/ou desejam aprender.

Por volta dos anos 80 começaram a surgir trabalhos em que se refletiam sobre o papel da autonomia na formação e no ensino e aprendizagem dos alunos de línguas. As abordagens centradas no aluno promoveram discussões sobre como eles aprendiam, como podiam aprender na medida em que reconheciam as razões pelas quais deveriam aprender. Passou-se então a considerar que os aprendentes deveriam ter conhecimento da importância do que aprendiam e o como este aprendizado poderia ajudá-los não só em ações dentro da sala de aula, mas também fora dela.

De acordo com Little et al. (1996, p. 31) os alunos “dão seus primeiros passos no sentido da autonomia quando assumem conscientemente a responsabilidade pela própria aprendizagem”. Ao assumir esta postura os alunos desenvolvem a capacidade de reconhecer as razões que os orientam a continuar no processo de aprendizagem, além de entender como essa aprendizagem pode acontecer, observando assim, os resultados desta prática em sua vida social. Little et al. (idem, id) ainda reforçam que é por meio de comportamentos autônomos que “o aprendente passa a ser capaz de integrar, na totalidade daquilo que constitui a sua própria pessoa, todo aquele conhecimento adquirido e todas aquelas faculdades desenvolvidas durante o ensino formal”.

Stern (apud CYR, 1998, p. 16) cita algumas características do perfil do aprendente que traz no seu comportamento atitudes autônomas ao dizer que ele possui:

Um estilo pessoal de aprendizagem e de estratégias positivas. O bom aprendente empreende a aprendizagem de uma língua de maneira consciente e deliberada. Ele tenta descobrir por si mesmo suas técnicas e suas estratégias preferidas a fim de tornar sua aprendizagem mais rentável e agradável. Ele se adapta a diferentes situações de aprendizagem e se utiliza de algumas técnicas precisas de estudo ou de memorização. O aprendente fraco tem pouca consciência do que é aprender um língua e, por consequência, não manifesta bons métodos de aprendizagem. Ele será limitado ou mesmo traumatizado por abordagens que não lhe são convenientes<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> No original, “Un style d’apprentissage personnel et des stratégies positives. Le bon apprenant entreprend l’apprentissage d’une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable. Il sait s’adapter à différentes situation d’apprentissage et utilise quelques techniques précises d’étude ou de memorization.



Esta habilidade de desenvolver seus próprios recursos e assumir certas posturas no processo de aprendizagem faz do aprendente autônomo um sujeito responsável e consciente das suas necessidades e do caminho que precisa percorrer para atingir seus objetivos da forma mais significativa possível.

No entanto, não basta apenas querer que o aluno seja autônomo, para isso ele precisa primeiramente ter condições para dar início a este comportamento. O aluno para ser autônomo precisa entender que deve ter um papel ativo a cumprir no seu processo de aprendizagem, responsabilizando-se pelo seu desempenho e evolução, além de evitar outorgar esta responsabilidade a outrem, principalmente, como parece mais fácil alguns alunos, ao professor, pois o maior beneficiado pela adoção de comportamentos autônomos é o próprio aluno. Miccoli (2007, p. 31) reforça que o aluno autônomo é “aquele que entende que **se não tomar** iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá **não** atender a todas as suas necessidades” (*grifos meus*).

Em consonância com o que foi dito acima, Scharle e Szabó (2000), afirmam que alunos que possuem comportamentos autônomos reconhecem que para progredirem de forma bem sucedida na aprendizagem de línguas, é necessário **aceitar** a idéia de que seus esforços se relacionam diretamente com o uso que fazem do próprio conhecimento, bem como o lugar de importância que ele ocupa em suas vidas.

Scharle e Szabó (idem, p. 4) ressaltam que a autonomia do aprendente compreende não apenas o conceito de responsabilidade, mas também de “liberdade e habilidade de

---

L'apprenant faible a peu conscience de ce que c'est que d'apprendre une langue et, par conséquent, ne manifeste pas de bonnes techniques d'apprentissage. Il sera démuni ou même traumatisé par des approches ou des méthodes qui ne lui conviennent pas.”

gerenciar seus próprios compromissos, o que engloba também o direito de tomar decisões”.<sup>19</sup> Entretanto, é importante reconhecer que esta liberdade garantida pelo processo de autonomia não deve ser confundida com a liberdade que possui o aprendente para fazer o que quiser, mas a liberdade para fazer qualquer coisa que seja favorável ao amadurecimento do conhecimento que ele busca para se sentir mais capaz de agir socialmente.

### 1.3.5 – Motivação no ensino e aprendizagem de línguas

Como podemos perceber, a autonomia descreve, entre outras competências, a capacidade que possui um indivíduo de se responsabilizar por escolhas que governam a sua ação (LITTLEWOOD, 1996); no entanto, essas escolhas passam por um processo de decisão que se relaciona diretamente com as suas vontades e com o desejo de atingir certos objetivos. No caso da aprendizagem de línguas, as razões que orientam estas decisões dependerão do nível de *motivação* que possui o aprendente para, de fato, empreender a aprendizagem de forma responsável e significativa. Assim, o conceito de autonomia intersecciona-se com o conceito de motivação no momento em que percebemos que para nos empenharmos em favor de um objetivo e agirmos de maneira comprometida e persistente até chegarmos onde queremos, precisamos estar motivados para tanto. Concordo com Paiva (2005, p. 141) ao afirmar que “a motivação é determinada pelos graus de autonomia, além de outros fatores, tais como, necessidades, crenças sobre a aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, auto-estima etc”.

A relação entre motivação e autonomia está presente nos trabalhos de muitos estudiosos deste campo de investigação: Dickinson (1987); Wenden (1991); Ushioda (1996); Little (1999); Scharle e Szabó (2000); Benson (2001); Thanasoulas (2002), entre outros. Todos eles concordam que a motivação pode ser considerada um elemento crucial no

---

<sup>19</sup> No original, “the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well.”

desenvolvimento de comportamentos autônomos no campo do ensino e aprendizagem de línguas, pois uma vez que os aprendentes não sabem o porquê de precisarem se empenhar em busca de um dado conhecimento, é pouco provável que eles atinjam (e mantenham) algum nível de autonomia ao longo do seu processo de aprendizagem.

Estudiosos como Lieury e Fenouillet (2000, p. 9) descrevem o conceito de motivação como “o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”. Esta perspectiva nos leva a considerar o quão importante é o desencadeamento da motivação em indivíduos engajados em atividades interacionais como é o caso da aprendizagem de línguas. Segundo Deci e Ryan (apud LIEURY; FENOUILLET, 2000), fazem parte deste processo o conceito de *autodeterminação*, que diz respeito ao sentimento de escolha, ou livre-arbítrio dos indivíduos e que se opõe a ideia de coerção externa, pressão social e avaliação, e também o conceito de *competência percebida*, que está diretamente relacionado ao tratamento dado à auto-estima e à auto-realização.

De acordo com Dörnyei (2005, p. 65), a motivação “fornece o principal impulso para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e mais tarde serve como força motriz para sustentar o longo, e muitas vezes entediante, processo de aprendizagem<sup>20</sup>”. Para este autor, mesmo aqueles alunos dotados de talento em potencial, quando não motivados serão incapazes de perseguir seus objetivos e não importa o quão bom seja o programa de ensino do qual fazem parte, seu sucesso depende da criação de condições para gerar e manter uma atmosfera motivacional positiva dentro da sala de aula. No entanto cabe ao professor

---

<sup>20</sup> No original, “It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”.

encontrar maneiras de motivar seus alunos por meio de aulas que os levem a perceber o aprendizado não como um fardo, mas como algo prazeroso e significativo.

Tapia e Fita (2009) nos chamam a atenção para o fato de que o professor deve refletir sobre sua prática de ensino estando atento aos objetivos reais da aprendizagem, não simplesmente àqueles demandados pelo programa de ensino, mas principalmente aqueles que atendem às necessidades e despertam sobremaneira a atenção e a curiosidade dos alunos. Segundo os autores, “se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender” (TAPIA; FITA, 2009, p.14). Em outras palavras, é preciso que o professor assuma uma conduta de ensino que favoreça o desenvolvimento da motivação nos aprendentes envolvidos no processo de aprendizagem.

Desta feita, Dörnyei (2005) também ressalta que existem estratégias positivas que podem ser aplicadas na sala de aula pelo professor que se preocupa em criar um ambiente motivacional e promover um ensino baseado em práticas que favoreçam a motivação dos alunos. Para o autor, existem quatro dimensões que precisam ser consideradas nesse processo motivacional:

- “1- criar as condições básicas de motivação;
- 2- gerar a motivação inicial do aluno;
- 3- manter e proteger a motivação;
- 4- encorajar a auto-avaliação positiva e retroativa”<sup>21</sup> (DÖRNYEI, 2005, p. 111).

Além de discutirem sobre a importância do papel do professor no desenvolvimento da motivação na sala de aula e as possíveis estratégias pró-motivação, os referidos autores

---

<sup>21</sup> No original, “1- creating the basic motivational conditions;  
2- generating initial student motivation;  
3- maintaining and protecting motivation;  
4- encouraging positive retrospective self-evaluation.”

atentam para outro importante processo chamado por eles de *estratégias de auto-motivação*, que dizem respeito à passagem do domínio da motivação do professor para os alunos. Com isso “os aprendentes assumem a responsabilidade e o controle regulatório da sua própria disposição motivacional”<sup>22</sup> (DÖRNYEI, 2005, p. 111) passando assim a serem agentes do seu próprio aprendizado.

No quadro a seguir podemos ver de forma mais sistematizada as quatro dimensões do processo motivacional bem como a sua relação com as estratégias de auto-motivação que os alunos precisam dispor para a efetivação de um contexto de ensino e aprendizagem baseado em práticas motivacionais:

---

<sup>22</sup> No original, “learners assume responsibility and regulatory control of their own motivational disposition”

Figura 1

Os Componentes da Prática de Ensino Motivacional da L2<sup>23</sup>

Fonte: (DÖRNYEI, 2005, p. 112)

Podemos perceber no quadro acima que o professor precisa dispor de uma série de orientações pertinentes à natureza da sua prática de ensino para que seja possível despertar nos alunos atitudes motivacionais e, por conseguinte, uma atmosfera na sala de aula em que seja possível o favorecimento da autonomia dos aprendentes envolvidos neste processo.

<sup>23</sup> No original, “The Components of Motivational L2 Teaching Practice”

No entanto, um dos pontos que mais me chamam a atenção neste quadro sobre a prática de ensino motivacional, diz respeito à criação de instrumentos de ensino que sejam relevantes para a vida dos alunos, pois como pensam Tapia e Fita (2009), atribuir significado às tarefas escolares por meio de instrumentos e práticas de ensino que vão além do universo escolar é um dos pontos fortes de atuação do professor que tem como objetivo motivar seus alunos a aprender. Ao fazer uso de instrumentos que fazem parte da rotina dos alunos, o professor despertará neles um notório interesse pela disciplina em questão. No caso desta pesquisa, a escolha dos gêneros digitais como incentivo para a habilidade de escrita, toca no ponto que Deci (apud BROWN, 2007) chama de *motivação intrínseca*, oferecendo atividades que são interessantes por si mesmas nas quais os alunos desejam participar porque lhes parecem interessantes e não para ganhar uma recompensa; no caso, uma nota, como acontece na *motivação extrínseca*.

Para Ushioda (1996) por *motivação extrínseca*, entende-se o processo de ações geradas por meio de recompensas externas (no caso do ensino e aprendizagem: notas, aprovação do professor, merecimento dos pais etc.) e *motivação intrínseca*, ações que geram recompensas simbólicas mais relacionadas ao prazer de realizá-las e aos sentimentos pessoais (como a auto-realização) imbuídos neste tipo de comportamento.

Ao discorrer sobre a *motivação* no processo de aprendizagem, Ushioda (1996, p. 20) elenca um grupo de características positivas afirmando que a *motivação intrínseca*:

1. é auto-sustentável porque gera sua própria recompensa;
2. induz a persistência voluntária à aprendizagem;
3. foca no desenvolvimento e domínio das habilidades;
4. é uma expressão do controle pessoal e da autonomia no processo de aprendizagem<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> No original, 1. it is self-sustaining because it generates its own rewards;

2. it leads to voluntary persistence at learning;

3. it focuses on skill development and mastery;

4. it is an expression of personal control and autonomy in the learning process.

Brown (2007) cita algumas estratégias de motivação intrínseca possíveis de ser aplicadas nas aulas de línguas e que, como resultado, levam os alunos a desenvolver autodeterminação e autonomia na aprendizagem de uma língua-alvo. Vejamos algumas:

- ensinar aos alunos a escrita como um processo de pensar por si mesmo, desenvolvendo ideias próprias;
- apresentar estratégias de leitura de modo que os alunos façam conexões com seu conhecimento prévio;
- desenvolver atividades que permitam o aluno dividir suas produções em classe com seus colegas;
- ensinar a língua por meio de atividades comunicativas em que o aluno perceba as funções práticas desse aprendizado;
- deixar os alunos fazerem escolhas sobre o processo de aprendizado e de avaliação;
- fomentar nos alunos o desejo de ir além do que foi visto na sala;
- favorecer atividades de colaboração, negociação e auto-regulação, entre muitas outras.

No entanto, ao ensinar uma LE devemos ter em mente que não basta que o aluno domine as estruturas básicas que organizam a língua quanto sistema, é preciso que ele sinta-se motivado para aprendê-las e para manipulá-las de maneira responsável e comprometida, tornando-se autônomo à medida que poderá, por si só, conseguir capacitar suas possibilidades de aprendizagem - o que pode ser perfeitamente possível a partir do uso de gêneros dispostos em multimídias interativas como o que foi feito neste trabalho.

Desta forma, o trabalho com cibergêneros pode trazer luz para certos tipos de problemas de aprendizagem em LE, como a desmotivação, uma vez que essas formas discursivas trazem na sua estrutura uma série de possibilidades 'reais' que podem fazer com



que os alunos percebam a língua-alvo como algo significativo, prático no seu dia a dia e, sobretudo, motivador.

#### **1.4 – Os gêneros virtuais como fomentadores de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas**

No início deste capítulo, advogamos a utilização dos gêneros textuais como recurso no ensino e aprendizagem da habilidade de escrita em língua inglesa, pois na perspectiva sóciointeracionista bakhtiniana, quando nós, seres humanos, interagimos em diferentes contextos sociais acabamos criando regras que devem ser seguidas dentro destes contextos de ação, regras estas que não estão apenas relacionadas ao comportamento social, mas também às escolhas linguísticas que fazemos quando produzimos linguagem nos mais específicos contextos e pelas mais específicas razões.

Como os gêneros são fenômenos linguísticos recorrentes na vida social, não nos surpreende que com advento da Internet tenham emergido também novas formas de linguagem, novas formas de comunicar, de interagir de fato. Marcuschi (2005, p. 13) ressalta que “na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”. No entanto, essa resignificação do uso da linguagem implica no surgimento de novos gêneros: os *gêneros virtuais*, ou nos termos de Marcuschi, *gêneros emergentes* (cf. MARCUSCHI, 2005).

É inegável admitir que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, trazendo junto consigo novas manifestações de linguagem tanto linguísticas quanto semióticas que requerem dos sujeitos comunicantes novas maneiras de repensar o uso da língua. Não é de se estranhar que estas novas formas de interação com o mundo invadam também as nossas salas de aulas, uma vez que não raro, encontramos nossos alunos discutindo sobre os novos amigos conquistados pelo Orkut, pelos bate-papos abertos, pelo *MSN*, pelos

*blogs* ou *fotologs* dos diversos territórios virtuais por eles frequentados. Estes novos gêneros ampliaram as possibilidades de contato entre as pessoas pelo mundo inteiro e podem ser usados como recurso pedagógico nas aulas de línguas, especialmente línguas estrangeiras.

De acordo com Bazerman (2006), é importante que os professores de línguas não ignorem as novas e possíveis manifestações de linguagem que surgem no dia-a-dia, posto que para tornar suas aulas mais motivadoras, faz-se necessário tentar atender as demandas da nossa sociedade de modo que não se perca o foco de um ensino comprometido com a formação de sujeitos de intervenção social. Assim, por sua maneira singular de apresentar a linguagem, o surgimento de novas tecnologias tem desafiado as nossas atividades docentes e requer de nós preparo teórico e reflexivo sobre como utilizar estas ferramentas em favor dos alunos de modo que tornemos nossas aulas mais motivadoras e realmente funcionais.

Uma vez que essas novas formas de interação interessam os alunos, o trabalho com gêneros virtuais (ou *e-gêneros* para alguns) passa então a ser mais uma ferramenta que pode favorecer não só o trabalho do professor, como também a motivação e, conseqüentemente, a autonomia de todos que estejam envolvidos. Entretanto, são muito ricas as diferentes possibilidades de uso desses gêneros no contexto de ensino, principalmente quando se trata de ensino e aprendizagem baseados em abordagens comunicativas. Além disso, de acordo com Xavier e Santos (2005), trabalhar os gêneros virtuais na sala de aula é uma excelente oportunidade para estimular as potencialidades de desenvolvimento retórico dos alunos, sua capacidade de argumentar, emitir opiniões e se preocupar com os preceitos éticos envolvidos no contexto.

Desta feita, nesta pesquisa optei por gêneros virtuais que são dispostos numa plataforma virtual ou, segundo Marcuschi (2005), num *suporte* virtual capaz de agregar um

número considerável de estruturas discursivas, chamada Orkut<sup>25</sup>. De acordo com Recuero (2006), o Orkut é uma rede social muito popular no Brasil criada na empresa americana *Google* pelo engenheiro computacional turco Orkut Büyükkökten em janeiro de 2004. Este *software*<sup>26</sup> foi desenvolvido com o objetivo de ajudar aqueles que nele se inscrevem como membros a criar novas amizades e manter relacionamentos com pessoas do mundo inteiro. De acordo com a definição de Costa (2008, p. 165), “o principal objetivo desse serviço é tornar a vida social do usuário e dos amigos mais **ativa e estimulante**” (grifos meus).

O Orkut funciona a partir da criação de perfis pessoais e da participação em comunidades escolhidas de acordo com os interesses de cada participante. Para fazer parte, os usuários cadastram-se, criam seus perfis e, convidados ou não, dão início a uma rede de relacionamentos com inúmeras pessoas com quem poderão interagir por meio de diversos gêneros digitais. Entre esses gêneros temos: **perfis, fóruns em comunidades virtuais, mensagens, chats (bate-papo), comentários e legendas** em fotos e especialmente os *scraps*<sup>27</sup> – recados virtuais utilizados pelos participantes cadastrados no *site*. Segundo Costa (2008, p. 165), entende-se por *scrap* um tipo de recado que “em inglês significa *pedaço de papel, recorte*, por extensão, refere-se a um texto semelhante ao bilhete, pelo estilo e estrutura, em que o internauta deixa um recado em *websites* de comunidades *on-line* como o ORKUT”.

---

<sup>25</sup> Disponível em: [www.orkut.com.br](http://www.orkut.com.br)

<sup>26</sup> Embora no *The Hutchinson Dictionary of Computing Multimedia and the Internet* (1999, p. 249) o termo *software* seja descrito como “uma coleção de programas e procedimentos para fazer um computador realizar uma tarefa específica”, ou seja, o conjunto de programas e aplicações armazenados na memória de massa de um computador, opondo-se a *hardware*, que é definido como a parte “mecânica, elétrica e eletrônica de um sistema do computador” (ibidem, p.135), ainda existe muita controvérsia quanto ao uso do termo para se referir ao Orkut. Autores como Primo e Brambilla (2005), Recuero (2006), Araújo (2006), Martins (2007), Peixoto e Lêdo (2009), Bezerra (2009) e Abreu (2009) referem-se ao Orkut como *software*, empregando o termo como sinônimo de rede social, rede virtual de relacionamentos, *site*, *website*, *site* de relacionamentos, mídia social, ambiente virtual, espaço virtual, plataforma virtual e *software* social. Desta feita, usarei neste trabalho a maioria destes termos indistintamente assim como os autores acima citados.

<sup>27</sup> Em todo este trabalho opto por usar o termo *scrap* (recado) na língua inglesa na tentativa de não descaracterizar ou confundir o gênero que recebe este nome com quaisquer outros tipos de recados que conhecemos tradicionalmente, pois como podemos ver acima, no *Dicionário de Gêneros Textuais* (COSTA, 2008) este gênero encontra-se classificado com seu termo registrado em inglês.

Como já foi dito, o Orkut funciona como suporte para vários gêneros e talvez por isso possa ser usado com mais diversidade na sala de aula, posto que este *software* reúne quase todos os gêneros eletrônicos (*e-gêneros*) citados neste trabalho. Embora hoje em dia o *site* seja disponibilizado em português<sup>28</sup>, é possível, como foi feito nesta pesquisa, utilizar sua versão em inglês para que o professor dessa língua estrangeira possa se utilizar de algumas ferramentas dispostas na plataforma para motivar o ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir da participação dos alunos nessa rede social.

O uso de recursos virtuais oferece uma redefinição do trabalho desenvolvido no ensino de línguas, pois por meio deles os alunos podem se apropriar dos conhecimentos sobre os conteúdos exigidos para o domínio de uma língua estrangeira com mais precisão, uma vez que descobrem outras possibilidades comunicativas que não precisam, como geralmente acontece, ficar limitadas à sala de aula. Lévy<sup>29</sup> (apud AMARAL, 2003, p. 47) defende o seguinte ponto de vista em relação ao uso de mídias eletrônicas no ambiente educacional:

---

<sup>28</sup> Quando chegou ao Brasil em 2004, o Orkut não possuía versões em outras línguas; o *site* era apresentado apenas em língua inglesa. Somente em 5 de Abril de 2005, o *site* foi traduzido para a língua portuguesa (o primeiro idioma que foi disponível para tradução do *site* no mundo inteiro) e no mesmo ano (27 de Julho de 2005) ele passou a disponibilizar um recurso que tornava possível a tradução automática do *site* para pelo menos 10 idiomas diferentes. Aqui no Brasil, o *site* é bastante popular na língua portuguesa, mas dependendo da língua e dos propósitos dos usuários pode-se optar por utilizar os recursos padrão (aqueles que são comuns ao *software* em qualquer país) dessa rede social na língua que preferirem. Até 2006, só era possível fazer parte desta rede social por meio de convites de amigos que já estavam cadastrados no *site*. No entanto, hoje em dia qualquer pessoa que queira fazer parte deste ambiente virtual, pode criar uma conta no site [www.google.com](http://www.google.com) e escolher o *link* Orkut, cadastrar-se e começar a mandar convites de solicitação de amizade para aqueles que o interessarem. Em 2008, por conta da grande quantidade de usuários do Orkut no Brasil (mais de 48 milhões dos 100 milhões de usuários no mundo todo), a empresa californiana *Google* passou a sua responsabilidade pelo site de relacionamento para a sua sede no Brasil (*Google* Brasil). Em 29 de outubro de 2009, uma nova versão do Orkut foi lançada pela mesma empresa com uma significativa repaginação do seu *layout*, inclusão de uma série de novos recursos e aplicativos, além de disponibilizar 45 idiomas para a tradução do *site*; mesmo assim, aqueles que ainda queiram se manter conectados na versão antiga dessa plataforma virtual podem fazê-lo sem nenhum prejuízo em sua conta cadastral. *Informações disponíveis nos seguintes sites:*  
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>  
<http://www.agal-gz.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1970>  
[http://www.orkut.etc.br/portal/historia\\_orkut](http://www.orkut.etc.br/portal/historia_orkut)  
[http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_social\\_networking\\_websites](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_social_networking_websites)

<sup>29</sup> LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

A multimídia interativa ajusta-se particularmente aos usos educativos. [...] quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não-linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É portanto um material bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Sobre este ponto de vista, Miccoli (2007, p. 32) salienta que a prática de ensino de uma língua estrangeira deve se prestar ao uso significativo da língua-alvo ao mesmo tempo que deve também “promover o uso da língua para a comunicação do aluno, se não pessoalmente com outros falantes, através de textos ou meios de comunicação, buscando fazer frente ao crescente uso de inglês no nosso cotidiano.”

Em concordância com o que foi dito acima, a partir dos recursos disponíveis como o Orkut, os alunos entram em contato com duas habilidades da língua que podem ser freqüentemente reforçadas a partir do seu uso contínuo nesta plataforma virtual: a leitura e a escrita. Como ressalta Araújo (2006, p. 30), “é inconteste o fato de que a base das interações no Orkut é a escrita e a leitura, duas atividades que podem ser aproveitadas pela escola”, e como expansão deste conceito, podemos incluir também outras instituições de ensino que não sejam só a escola, mas a *universidade*, como é caso deste trabalho.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

Neste capítulo discorro sobre o tipo de pesquisa que optei para esse estudo e também me detenho na descrição dos procedimentos metodológicos aplicados para a realização do mesmo. Mais adiante, descrevo as especificidades dos da pesquisa: o contexto, o local, os participantes e as atividades que foram empreendidas durante a pesquisa.

#### 2.1 – A pesquisa-ação: conceitos e reflexões

Para realizar esta pesquisa, opto por uma pesquisa-ação na qual se faz necessário organizar o processo de reflexão e de investigação iniciado por professores-pesquisadores que se voltam criticamente para sua própria prática de ensino com o propósito de entender e melhorar sua forma de ensinar assim como dar qualidade à educação (BLÁSQUEZ, 2007).

A pesquisa-ação é um tipo de investigação que tem como agente principal o professor que se interessa em ampliar o seu entendimento sobre as práticas de ensino e aprendizagem da sua sala de aula, atentando para os problemas e as causas destes no ambiente de ensino em que ele está inserido. O professor-pesquisador, ao detectar questões que comprometem negativamente o desenvolvimento das suas práticas de ensino, lança-se na elaboração de projetos que têm como foco de interesse a busca por soluções e mudanças possíveis para o quadro pedagógico que ele julga insatisfatório.

De acordo com Richards e Lockhart (2008), o ciclo da pesquisa-ação inclui os seguintes estágios: **reflexão inicial** para identificar uma questão ou problema; **planejamento de uma ação** para resolver o problema; **implementação da ação**; observação da ação e **reflexão final** sobre estas observações.

Richards e Lockhart (2008) descrevem o comportamento assumido pelo professor-pesquisador que decide fazer uso da pesquisa-ação. Estes autores salientam seis etapas assumidas por esse profissional, afirmando que no processo de investigação ele:

- 1-Escolhe um problema ou interesse para ser examinado mais detalhadamente;
- 2-Escolhe um procedimento adequado para a coleta de informações sobre o assunto;
- 3-Coleta a informação, a analisa e decide quais as mudanças podem ser necessárias;
- 4-Desenvolve um plano de ação para ajudar a provocar a mudança no comportamento em sala de aula;
- 5-Observa os efeitos do plano de ação sobre o comportamento de ensino;
- 6-Inicia um segundo ciclo de ação se isto for necessário<sup>30</sup> (RICHARDS; LOCKHART, 2008, p. 12-13).

Para Burns (2009) o propósito maior da pesquisa-ação é estabelecer uma ponte entre a situação ideal e a situação real do ambiente em que o pesquisador resolve dar início a sua investigação. A autora ainda ressalta que:

Quando o pesquisador planeja e empreende ações que reforcem a situação atual, ele deliberadamente observa e documenta o que acontece como resultado dessas ações. Com frequência, os resultados das mudanças são imprevisíveis e revelam novos e inesperados caminhos para outra ação, que então é documentada e observada mais adiante<sup>31</sup> (BURNS, 2009, p. 290).

Como podemos observar, na pesquisa-ação, ao identificar uma situação-problema, o professor empreende por si mesmo um plano de ação em que seu objeto de análise é a sua própria sala de aula, partindo então para a elaboração de hipóteses e prováveis soluções para os conflitos educacionais ali estabelecidos.

---

<sup>30</sup> No original, “1- Selects an issue or concern to examine in more detail;  
2- Selects a suitable procedure for collecting information about the topic;  
3- Collects information, analyzes it, and decides what changes might be necessary;  
4- Develops an action plan to help bring about the change in classroom behavior;  
5- Observes the effects of the action plan on teaching behavior;  
6- Initiates a second action cycle, if necessary.”

<sup>31</sup> No original, “As the researcher plans and undertakes actions to enhance the current situation, she also deliberately observes and documents what happens as a result of these actions. Often, the results of changes are unpredictable and reveal new or unexpected avenues for further action, which is then observed and documented further.”

## **2.2 – Revisão das perguntas de pesquisa**

Partindo do fato de que a pesquisa-ação tem a intenção de investigar, refletir e resolver uma situação específica de ensino e aprendizagem desfavorável dentro da sala de aula, faz-se necessário aqui, retomar as perguntas de pesquisa que fundamentam esse trabalho para que mais adiante, possamos entender as razões pelas quais as atividades propostas foram implementadas. Desta forma, as perguntas geradoras desse estudo são as seguintes:

- Como motivar os alunos a escrever em inglês de forma significativa para eles?
- Como tornar as atividades de escrita menos centradas nas exigências do professor e mais autônomas?
- Como manter a motivação dos alunos para que incorporem a escrita no seu cotidiano?

## **2.3 – Contexto de pesquisa**

Neste item procuro esclarecer com mais propriedade as características contextuais desta pesquisa, tais como o local, o tempo de duração, o perfil dos sujeitos envolvidos, a aplicação dos instrumentos de trabalho, a metodologia do curso e as atividades elaboradas para a implementação da ação.

### **2.3.1 – O local da pesquisa e sua duração**

Esta pesquisa teve seu início no dia 14 de outubro de 2009 e a coleta de dados se encerrou no dia 4 de novembro do mesmo ano, no segundo semestre letivo das atividades acadêmicas da Universidade Federal do Pará no Campus Universitário de Bragança, onde sou professor. A pesquisa foi aplicada nas aulas da disciplina “Inglês Básico III” da turma regular de Licenciatura em Letras habilitação em Língua Inglesa com entrada no primeiro semestre de 2009, no período noturno. É importante ressaltar que no curso de Letras – Inglês, do Campus



de Bragança, todas as disciplinas são ministradas num sistema de blocos, ou seja, nesse sistema de ensino as disciplinas são lecionadas intensivamente, uma de cada vez.

As razões pelas quais escolhi essa turma foram por se tratar da única turma do período regular que estava no nível mais avançado da língua inglesa, ou seja, numa disciplina cujo conteúdo requer uma prática de produção escrita muito mais intensa que os níveis anteriores (Inglês Básico I e II), além de se tratar da última disciplina do nível básico. Uma outra razão diz respeito ao fato de que esta turma, apesar de estar prestes a entrar no nível intermediário de língua, apresentava, segundo o relato de outros professores, baixos níveis de motivação e de autonomia no seu comportamento acadêmico. Uma última razão foi também o fato de se tratar da única disciplina de nível de língua inglesa que seria ministrada por mim naquele segundo semestre.

Somando todas as razões acima citadas, percebi que eu não teria melhores motivos para desenvolver esta pesquisa com outra turma senão essa, uma vez que, desde o início, a turma apresentava todas as características necessárias para o desenvolvimento de um plano de ação que pudesse resolver um problema recorrente que venho enfrentando nas minhas aulas de língua inglesa: a desmotivação e a falta de atitudes autônomas no processo de ensino e aprendizagem da escrita em língua inglesa.

### **2.3.2 – Os sujeitos da pesquisa**

A turma escolhida era composta por vinte e cinco alunos, dezessete mulheres e oito homens, sendo que na segunda semana uma das alunas por razões familiares precisou abandonar a disciplina. No entanto, todos os outros vinte e quatro alunos continuaram na disciplina, até mesmo duas alunas que ficaram reprovadas nos níveis anteriores e pediram para ser avaliadas e participar da pesquisa. Na época de aplicação desta pesquisa, esses alunos

encontravam-se na faixa etária dos dezessete aos trinta anos sendo eles procedentes de diversas localidades do nordeste do Pará (Bragança, Tracuateua, Viseu, Augusto Correia, Capanema, Castanhal e Ananindeua).

Vale lembrar que essa turma fora a primeira turma de Letras habilitação em Língua Inglesa, do Campus de Bragança e não havia nela alunos de outras turmas precedentes.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, é válido ressaltar que eu, como o próprio professor da disciplina, fui o pesquisador idealizador desta proposta educacional, além de ter tido a meu primeiro contato com essa turma por meio do curso mencionado.

### **2.3.3 – A organização do programa de ensino**

A disciplina teve a duração de 68 horas/aulas com quatro horas de aulas diárias, das 19:00 às 22:00 horas, num período disposto apenas para essa disciplina, que faz parte da grade de disciplinas de níveis iniciais do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os níveis de língua inglesa são todos ministrados com o apoio do livro didático *Touchstone* (McCARTHY; McCARTEN; SANDIFORD, 2005), da editora *Cambridge University Press*. Outros materiais didáticos são também ocasionalmente utilizados, geralmente fornecidos pelos professores.

A coleção *Touchstone* é composta por quatro volumes divididos em doze unidades cada um; cada seis unidades representam um nível de língua do curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa no Campus de Bragança. Ao todo, a coleção comporta um grupo de oito níveis ministrados ao longo de todo o curso desta graduação.

Como a disciplina ministrada naquele semestre fora o Inglês Básico III, foi usado o *Touchstone* livro 2A, em que deveriam ser vistas as seis primeiras unidades, mas por conta da

escassez do tempo que tivemos para a conclusão das atividades, trabalhei com os alunos até a última lição da Unidade 5, deixando a Unidade 6 para o nível seguinte (Inglês Intermediário I). É importante ressaltar que a última unidade não foi apresentada devido a quatro feriados (locais e regionais) que aconteceram no período da disciplina; também, por uma questão técnica (falta de energia na Instituição) a disciplina não começou no dia previsto (13 de Outubro de 2009).

Todas as atividades que foram desenvolvidas por meio das plataformas virtuais Blogger e Orkut foram construídas com base nas atividades das seções de leitura e escrita que fazem parte dos conteúdos das unidades dispostas no livro didático, ou seja, nada foi feito dissociado da ementa da disciplina.

A escolha pela rede social Orkut se deu não só por sua popularidade entre os jovens do Brasil inteiro, mas também por suas características interativas que permitem aos usuários manipular velhas e novas formas de linguagem dentro de um exercício prático e contínuo do uso da língua em que a interação acontece. Trazer para a sala de aula atividades que se utilizam desse *software* é também uma forma de fazer com que os aprendentes de uma língua tenham a oportunidade de manter a aprendizagem desta língua em contínua manutenção, pois uma vez que se utilizam dos diferentes gêneros dispostos nessa plataforma virtual, os alunos passam a reconhecer o uso efetivo das funções e dos propósitos comunicativos estudados nas aulas de língua.

Já a escolha do *site* Blogger<sup>32</sup>, não foi algo previamente planejado, mas sim uma alternativa para um problema enfrentado durante o procedimento de coleta de dados de uma determinada aula. Mais adiante este ponto será melhor elucidado.

---

<sup>32</sup> [www.blogger.com](http://www.blogger.com)

Em relação ao livro texto, em todos os volumes do *Touchstone* as seções de leitura e escrita costumam encerrar as unidades caracterizando-se por ser um momento em que os alunos colocam em prática os conteúdos linguísticos e estruturais aprendidos na unidade. Outro dado importante é que nessas seções, o livro geralmente propõe atividades *on-line* que podem ser adaptadas pelo professor em diferentes suportes virtuais.

A maioria das aulas foi ministrada em sala de aula, e três delas foram parcialmente ministradas (das 19:30 às 21:00) no laboratório de informática. Todas as atividades foram bem esclarecidas previamente (cf. Anexo I) e os alunos escolhiam seus pares para lhes ajudarem em eventuais dúvidas quanto ao manuseio do computador.

## **2.4 – Os instrumentos de pesquisa**

Para esta pesquisa os instrumentos escolhidos foram: os questionários de análise de necessidades dos alunos, caderno de notas do professor pesquisador e as produções *on-line* escritas pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

### **2.4.1 – Os questionários de análise de necessidades**

Os questionários de análise de necessidades (cf. Anexo II) serviram para que o pesquisador pudesse melhor traçar o perfil dos alunos bem como a relação destes com o ensino e aprendizagem da língua inglesa e principalmente averiguar o nível de envolvimento desses alunos com os computadores e com mundo virtual.

### **2.4.2 – O caderno de notas do professor pesquisador**

O caderno de notas é onde estão registrados todos os acontecimentos e impressões do professor, além das reflexões do mesmo sobre as aulas, das atividades e das mudanças feitas

no plano de curso da aplicação do experimento. Nesse caderno estão também as impressões que teve o professor acerca do comportamento dos alunos.

### **2.4.3 – As produções *on-line* dos alunos**

Neste trabalho também será considerado o material escrito pelos alunos na modalidade *on-line* no período da aplicação da pesquisa bem como a frequência com que eles produziram textos autênticos com ou sem a solicitação do professor, tanto durante, quanto depois do andamento das atividades realizadas na disciplina. É válido ressaltar que após o término da disciplina os alunos escolheram um gênero (no caso o *scrap*) para ser manipulado com certa frequência, pelo menos durante dois meses após as aulas (novembro e dezembro). O número de intervenções por meio de *scraps* ou outras formas de comunicação pelo Orkut entre os alunos, também servirá de instrumento de análise durante todas as considerações deste estudo.

### **2.5 – Procedimentos de coleta e análise de dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir do primeiro dia de aula em que expliquei os propósitos da pesquisa, apliquei os questionários de análise de necessidades e comecei a documentar todos os acontecimentos no período da aplicação do experimento.

No caderno de notas, foram destacadas todas as impressões, os sentimentos relatados e o comportamento dos aprendentes diante das aulas e atividades que foram aplicadas durante a pesquisa. Esse caderno foi escrito pelo professor pesquisador antes, durante e depois das aulas. Nele consta a narrativa de todas as aulas, os pontos altos e baixos percebidos durante a pesquisa e também a sequência das atividades de apropriação e produção de cada gênero apresentado no fim de cada unidade.

As produções escritas dos alunos no *blog* e no Orkut também foram objeto de análise, principalmente aquelas realizadas após o término da disciplina (04/11/2009). O número de acessos e modificações escritas em suas contas no Orkut também serão analisadas ao longo deste trabalho.

## **2.6 – Roteiro de realização das atividades**

Para melhor situar o leitor no acompanhamento das atividades realizadas no período de aulas, colocarei em ordem de realização dos acontecimentos, a transcorrência dos dias em que aconteceram as principais atividades da aplicação do projeto. Na sequência, segue um quadro com o número de aulas, os procedimentos de coleta dos dados e os dias em que eles foram aplicados respectivamente:

## Quadro 1

### Atividades desenvolvidas durante a aplicação do projeto

AULAS	PROCEDIMENTOS	DIAS
Aula 1:	O esclarecimento da pesquisa	14/10/2009
Aula 2:	A primeira tentativa de inscrição no site Orkut	15/10/2009
Aula 3:	A expectativa dos alunos	16/10/2009
Aula 4:	Procurando alternativas	19/10/2009
Aula 5:	A substituição do site Orkut pelo site Blogger	20/10/2009
Aula 6:	A reflexão sobre outra possível proposta de trabalho e a discussão sobre as produções no blog	21/10/2009
Aula 7:	A mudança do site Orkut pelo site de relacionamentos Hi5	22/10/2009
Aula 8:	A retomada do site Orkut numa modalidade <i>off-line</i>	23/10/2009
Aula 9:	A discussão e a avaliação dos perfis na sala de aula	27/10/2009
Aula 10:	A negociação das próximas atividades	28/10/2009
Aula 11:	A apropriação do gênero fórum de discussão <i>on-line</i>	29/10/2009
Aula 12:	A apropriação do gênero convite e do gênero <i>scrap</i>	30/10/2009
Aula 13:	Os gêneros legendas e comentários em fotos do Orkut	03/10/2009
Aula 14:	As últimas avaliações	04/11/2009

Nos anexos deste trabalho constam com mais exatidão a descrição dos procedimentos de coleta de dados retirados do caderno de notas do professor conforme os dias descritos no quadro acima. No capítulo III, que trata da análise dos dados coletados para a pesquisa, os procedimentos dispostos nesse quadro serão detalhadamente analisados e discutidos para que seja possível uma melhor situação da decorrência das atividades que aconteceram no período da aplicação.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo detenho-me a descrever e analisar os resultados dos dados obtidos durante a aplicação da pesquisa. A análise do material coletado servirá como recurso na tentativa de encontrar as respostas para as minhas perguntas de pesquisa explicitadas na introdução deste trabalho e no item 2.2 que constam do capítulo II.

#### **3.1 – A descrição das atividades**

A partir deste item, farei a descrição mais detalhada dos procedimentos de realização das atividades, das principais dificuldades, das impressões do professor pesquisador e dos alunos bem como a dos traços de motivação e de autonomia percebidos no comportamento destes ao longo da aplicação da pesquisa.

##### **3.1.1 – A recepção da proposta de pesquisa**

No primeiro dia de aula, como já foi mencionado no capítulo anterior, comecei a minha aula explicando aos alunos as características básicas da minha pesquisa, assim como o proveito que eles poderiam tirar da sua participação na mesma. Este primeiro momento foi o momento em que tratei de situá-los no contexto da pesquisa, justificando-a, esclarecendo-a e tirando dúvidas a respeito de sua aplicação e desenvolvimento.

Uma das primeiras impressões que tive a respeito da maneira que os alunos receberam esta proposta de trabalho foi que eles ficaram muito entusiasmados com o fato da pesquisa lidar com atividades feitas a partir da Internet. Isto ficou bem mais claro quando, ao analisar os questionários de análise de necessidades (Anexo II), descobri que praticamente todos, de uma forma ou de outra, mantinham contato regular com recursos *on-line*. O total



consentimento dos alunos na participação da pesquisa também foi um ponto positivo que pôde ser por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo III) distribuído junto com o questionário.

Por meio do questionário também observei que quase todos os alunos (com uma única exceção) mostraram-se muito mais familiarizados com a mídia social Orkut, do que quaisquer outras mencionadas naquele documento. Este posicionamento deve-se ao fato de que o site de relacionamentos virtuais Orkut é muito popular e tem grande aceitação entre os usuários brasileiros especialmente entre o público jovem, pois como bem afirma Araújo (2006, p. 29) “embora sejam muitas as possibilidades interativas em domínio discursivo digital, poucas delas têm sido tão comentadas ou utilizadas quanto o Orkut” nos ambientes virtuais.

O fato de levar uma proposta de trabalho acadêmico que aliasse um *software* de relacionamentos social à aprendizagem de uma língua pareceu instigar a curiosidade dos alunos em relação a como seria possível praticar a língua inglesa com algo até então usado exclusivamente para fins de entretenimento pessoal. Alguns dias após uma explicação a respeito de como seria o trabalho com esta mídia interativa durante a disciplina, uma aluna relatou o seguinte: “falei para minha mãe que iríamos trabalhar a língua inglesa através do Orkut e como isso me deixou entusiasmada embora ela tenha achado que isso parecia mais com diversão do que aula em si; mas eu sei que o negócio é sério e vai ser muito legal...” (Anexo I, 16/10/2009, depoimento da aluna Elizabeth). Fiquei muito satisfeito com a declaração da aluna e percebi em sua fala os primeiros traços de motivação e entusiasmo para com o que viria a seguir.

Este entusiasmo foi também identificado nos outros alunos quando, ao chegar na sala no dia seguinte, eles ficaram perguntando se iriam produzir suas atividades no Orkut naquele dia e que estavam ansiosos para criar um Orkut em inglês, o que, segundo eles, não sabiam

que era possível. Trabalhos com gêneros e suportes virtuais desse tipo nos fazem retomar o que diz Duarte (2008) sobre os efeitos causados nos alunos quanto ao uso dessas novas formas discursivas em sala de aula:

Percebe-se que quando levamos para sala de aula recursos didáticos novos já conseguimos pelo menos despertar a curiosidade destes alunos, porém ao incorporarmos recursos que eles nunca imaginaram poder fazer parte de suas aulas, como é o caso da Internet e seus diversos gêneros, tão populares entre eles, lançamos mão da possibilidade de fazer com que eles sintam-se não só curiosos, mas instigados, desafiados, estimulados e ansiosos, ou em outras palavras, *motivados* (DUARTE, 2008, p. 45).

Ainda no primeiro dia de aula, expliquei que a aula que teríamos no laboratório de informática era apenas para eles abrirem suas contas nesse *software* e que somente a partir das atividades no fim da primeira unidade começaríamos a trabalhar de fato nessa plataforma virtual. No entanto, manifestações de motivação puderam ser percebidas logo nas primeiras aulas da disciplina quando os alunos começaram a entender os propósitos básicos do projeto.

### **3.1.2 – As primeiras barreiras**

No dia previsto para dar início ao que propunha o projeto, os alunos estavam muito motivados e ansiosos. No entanto, quando os levei para o laboratório de informática a fim de orientá-los sobre como se inscreverem no Orkut e o navegador escolhido não conseguiu abrir a página do *site*, percebi que eles ficaram desapontados, mas ao mesmo tempo ansiosos em encontrar uma solução para este problema. Como já foi dito, muitos alunos sugeriram que fôssemos para um *cybercafé*, mas preferi primeiro analisar esta possibilidade e marcar a atividade para o dia seguinte.

Conforme os dias iam se passando, eu continuava tentando solucionar o problema do acesso ao *site* na instituição e percebia que os alunos estavam ficando cada vez mais ansiosos

para que começássemos os trabalhos *on-line*. Ao todo foram três dias tentando resolver o problema, sem sucesso.

### 3.1.3 – A mudança de planos: o *blog* como uma alternativa

Definitivamente, trabalhar com o gênero *blog* não estava nos meus planos, mas como os alunos me questionavam todos os dias sobre as atividades *on-line*, decidi criar um *blog* no site *Blogger.com*<sup>33</sup> a fim de concluirmos a atividade que começamos na sala por meio do livro-texto. Esta atividade fazia parte da unidade que versava sobre instruções e sugestões e utilizava, entre outros recursos linguísticos, os verbos no imperativo e seu uso apropriado. Percebi que os alunos ficaram mais entusiasmados com o fato de finalmente terem sua primeira aula com uma ferramenta virtual do que com o *blog* em si.

As atividades feitas pelos alunos e postadas no *blog* foram muito criativas, lembrando que se tratava de dicas e sugestões diversas usando a forma do “*How to*”, que por sua vez, constitui-se como um gênero comum na língua inglesa muito frequente em revistas e *sites* variados. Vejamos a seguir, o exemplo da produção de dois alunos:

---

<sup>33</sup> O *blog* criado para esta disciplina está disponível no endereço eletrônico <http://letrasingles2009.blogspot.com>

Figura 2

Atividade feita no *blog* por alunos

**10.20.2009**

**How to improve your social life via orkut.**



The screenshot shows the Orkut profile page of a user named 'Remison Thiago'. The page is in Portuguese and displays various settings and options for the profile, including 'nome por abreviação', 'data de nascimento', 'ano de nascimento', 'cidade', 'estado', 'país', 'gênero', 'religião', 'profissão', 'escola', 'empresa/organização', and 'relacionamentos'. There are also checkboxes for 'sempre online para atividades', 'contatos profissionais', and 'network - mostrar'.

- 1- Send scraps to your friends.
- 2- Make comment about friends' photos and about them.
- 3- Take part of discussion groups who talk about interesting thing.
- 4- Make new friends. Add interesting people from different places.
- 5- Post great videos yourself in the web page.
- 6- Answer all your scraps whenever you can. Never forget it.

Written by: Remison Thiago and Sandreson

**Fonte:** <http://letrasingles2009.blogspot.com/2009/10/how-to-improve-your-social-life-via.html>

Podemos perceber que os alunos produziram um texto sobre como melhorar sua vida social usando o Orkut. A escolha deste tópico foi pessoal, ou seja, não fazia parte dos tópicos

sugeridos pelo professor durante as aulas, mas, no entanto, dá indícios de sua familiaridade e interesse pelo site de relacionamentos mencionado, pois esses alunos usaram sua criatividade e colocaram a figura anterior que representa uma das páginas do Orkut. Conforme o que vimos em 1.3.5, alunos motivados tomam a iniciativa que descreve atitudes autônomas, fazendo escolhas significativas diretamente relacionadas ao seu processo de aprendizagem, “no entanto, essas escolhas passam por um processo de decisão que se relaciona diretamente com as suas vontades e com o desejo de atingir certos objetivos” (Seção 1.3.5). Isto pôde ser percebido no comportamento dos alunos acima mencionados e também nos faz recobrar o que dizem Scharle e Szabó (2000, p. 7) sobre fornecer atividades que atraiam o interesse dos alunos, pois “*a motivação é um pré-requisito para a aprendizagem e da mesma forma, para desenvolvimento da responsabilidade*”<sup>34</sup> de fazer suas próprias escolhas.

Todos os alunos fizeram essa atividade, mas apenas dois, reescreveram seus textos após as correções individuais. Desde o dia que fizeram essa atividade, poucos alunos ainda acessaram o *blog* ou fizeram as devidas correções. Esta atitude me fez perceber que, de uma certa forma, o *blog* não foi aprovado por eles, pois poucos se interessaram em fazer outras visitas ou modificações, apesar de possuírem a sua senha e terem liberdade para fazer modificações, postagens ou comentários sobre os textos dos colegas. Vejamos então, o número de intervenções feitas no *blog* desde o dia desta atividade (20/10/2009):

---

<sup>34</sup> No original, “*motivation is a prerequisite for learning and responsibility development alike.*”

## Quadro II

### Intervenções dos alunos no *blog* da turma

<b>DIAS</b>	<b>INTERVENÇÕES NO <i>BLOG</i></b>
20/10/2009:	Três comentários em textos dos outros alunos;
21/10/2009	Três comentários em textos dos outros alunos;
22/10/2009	Dois textos reescritos considerando os erros;
06/11/2009	Um comentário em um texto de outro aluno.

Salvo o segundo dia após essa atividade, nenhum aluno comentou mais sobre o *blog*.

#### 3.1.4 – A criação da página no site de relacionamentos *Hi5.com*

Após as tentativas frustradas de criação da página do Orkut, expliquei aos alunos o problema que eu estava enfrentando a cerca do acesso à esta plataforma no laboratório da universidade e lhes comuniquei que trocaríamos a plataforma virtual Orkut por outra chamada Hi5<sup>35</sup>. Foi imediatamente perceptível que essa decisão os desagradou, mas tentei convencê-los de que o Hi5 era muito similar ao Orkut e que oferecia os mesmos gêneros e dispositivos.

Encerramos a aula do laboratório e voltamos para a sala de aula; lá questionei os alunos quanto ao funcionamento do *site* e eles alegaram que não gostaram do *site* e que preferiam trabalhar com o Orkut por todas as razões já citadas. Percebi que o nível de motivação desses alunos decresceu e que não se sentiram instigados em realizar atividades num site que eles não conheciam, não dominavam e pelo qual não se interessaram. Muitos alunos, inclusive, queixaram-se da mudança de planos e pressenti que continuar com essa

---

<sup>35</sup> [www.hi5.com](http://www.hi5.com)

proposta não estimularia nem mesmo os alunos mais animados com o uso de suportes virtuais nas aulas de inglês. Situações como essa fazem com que percebamos a importância da motivação no contexto de ensino, pois como bem ressalta Dörnyei (2005, p. 65) “sem motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as mais notáveis habilidades não conseguem atingir metas de longo prazo e nem um currículo escolar adequado nem um ensino de qualidade bastam por si mesmos para garantir a realização dos alunos”<sup>36</sup>. Este ponto de vista se alinha com o que ressalta Duarte (2008, p. 46):

Alunos desmotivados, tanto por fatores externos quanto por fatores internos, dificultam maciçamente o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, cabe ao professor reconhecer os fatores de desmotivação, procurando estratégias que possam atenuar suas causas e efeitos, especialmente estratégias metodológicas que sejam capazes de seduzir e envolver positivamente todos os alunos neste processo de modo que eles possam se tornar sujeitos mais autônomos, responsáveis e conscientes de que o êxito no seu aprendizado depende, sobretudo, da maneira como eles lidam com o próprio conhecimento.

Mesmo com todas essas razões, negocieei com os alunos para que eles criassem suas páginas em casa e eles me garantiram que cumpririam essa tarefa, mas não me senti confiante em relação ao que eles prometeram.

No final, avaliei esta aula como pouco produtiva e reconheci que eu precisava de um novo plano de ação para reverter a situação e proteger a motivação inicial dos alunos, pois como reflete Thanasoulas (2002) uma vez percebida a motivação como parte integrante da sala de aula, o professor deve estar atento à tendência natural dos alunos de perderem o foco ou se sentirem entediados com o rumo que tomam as tarefas, instaurando-se assim a desmotivação, que precisa ser evitada a partir de novas ações do professor.

---

<sup>36</sup> No original, “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement”.

### 3.1.5 – O trabalho com o gênero perfil

Depois de ter avaliado a experiência com o Hi5 e de ter percebido a desmotivação dos alunos em relação ao uso do gênero *blog* reconsiderarei a possibilidade de trabalhar com o Orkut. Questionei os alunos quanto à regularidade com que usavam a Internet e a maioria disse que acessava todos os dias; cinco alunos disseram ter Internet em casa e os outros dezoito disseram que acessam em *cybers e lan houses*<sup>37</sup> nas proximidades de suas residências. Em conferência, perguntei-lhes se concordavam em continuarmos nossa proposta de trabalho com o Orkut, mas seria preciso que se comprometessem em realizar as atividades quando fossem pedidas; todos concordaram e ficaram muito entusiasmados de novo.

No livro, começamos a trabalhar com a lição que discute preferências, não preferências, interesses e grupos que dividem os mesmos passatempos na Internet e a partir daí comecei a discutir com eles o gênero perfil, que de acordo com Peixoto e Lêdo (2009) é um dos gêneros mais diversificados do Orkut, pois nele o usuário fica à vontade para se descrever da maneira que mais lhe agrada, podendo fazer edições textuais recorrentemente. Essa proposição é melhor elucidada quando as autoras dizem que:

todo usuário do Orkut possui uma página pessoal na qual é possível saber mais a seu respeito. Esse gênero – o perfil – é muito versátil, pois pode ser editado de maneiras diversas. Ele está dividido em três ordens: pessoal, social e profissional. É no perfil que encontramos informações a respeito da pessoa que faz parte dessa rede social. Ao visitar a página de outra pessoa, o ‘orkuteiro’ tem contato primeiramente com esse gênero, o qual funciona como um ‘cartão de visitas’ ou como uma ‘vitrine virtual dos usuários’ (PEIXOTO; LÊDO, 2009, p. 6)

Seguindo as etapas de apropriação de gêneros (conforme vimos em 1.2.4), distribuí diferentes exemplares do gênero pela sala e coloquei no quadro uma tabela de características típicas desta forma discursiva. Os alunos começaram a escrever seus perfis na sala e conforme

---

<sup>37</sup> Segundo o dicionário da Língua Portuguesa *Cegalla*, é um estabelecimento comercial onde se tem acesso à Internet mediante pagamento. Pode ser entendido como sinônimo de *cyber*, mas se diferencia por oferecer também *softwares* de jogos de computador e ser comumente freqüentada por adolescentes.



iam escrevendo, eu os ajudava com as dúvidas e fazia algumas correções discursivas e sintáticas. Uma aluna, enquanto escrevia o seu, me consultou várias vezes questionando sobre formas linguísticas e me disse o seguinte: “quero escrever direitinho, professor, pois não quero que as pessoas critiquem o meu inglês, já que sou estudante de letras!” (Anexo I, 20/10/09, depoimento da aluna Denise).

Achei muito curioso o que disse a aluna, pois isso mostra como os alunos envolvidos nesse tipo de atividades podem se preocupar com a sua imagem pública como estudante de uma dada língua, uma vez que têm consciência de que por meio de um gênero virtual suas produções poderão ser vistas não só por pessoas que eles conhecem, mas por toda a comunidade discursiva que faz parte desse universo virtual. Isso certamente desenvolve um tipo de motivação intrínseca que se conecta com a ideia de realização e prestígio social que frequentemente nos impulsiona a realizar coisas de modo sejamos melhor aceitos socialmente. Deci<sup>38</sup> (apud BROWN, 2007, p. 88) respalda esse ponto de vista quando afirma que:

Atividades intrinsecamente motivadas são aquelas em que não há aparentemente uma recompensa a não ser pela atividade em si. Pessoas parecem engajar em atividades por conta própria e não porque serão levadas a uma recompensa extrínseca... Comportamentos intrinsecamente motivados são destinados a provocar certas consequências recompensadoras internamente, isto é, sentimentos de competência e autodeterminação<sup>39</sup>.

No dia seguinte lhes ensinei como realizar seus cadastros no Orkut, usando-o na língua inglesa e distribuí uma lista com as principais palavras deste site em inglês (Anexo IV). Como atividade para o fim de semana, os alunos deveriam postar seus perfis na página criada no

---

<sup>38</sup> DECI, Edward. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975.

<sup>39</sup> No original, “Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake not because they lead to an extrinsic...Intrinsically behaviors are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely, feelings of competence and self-determination.”

Orkut e para minha grande surpresa, vinte alunos criaram suas páginas em casa e os outros três as fizeram no início da semana.

Fiquei muito impressionado ao perceber o interesse dos alunos em criar suas contas no Orkut tão rapidamente e isso me fez perceber também o quanto a ideia de trabalhar com um suporte que eles já conheciam tinha, de fato, os motivado. Situações como a descrita acima mostram como é importante o papel do professor como andaime no processo de ensino e aprendizagem e também nos faz concordar com Dörnyei<sup>40</sup> (apud THANASOULAS, 2002, p. 1) quando afirma que “as habilidades do professor em motivar os aprendentes deveriam ser vistas como centrais para a efetividade do ensino”<sup>41</sup>. O professor que consegue reconhecer isso e, por sua vez, consegue motivar seus alunos no processo de ensino, certamente, atinge um dos pontos máximos de comprometimento e responsabilidade para com o ensino, pois assim, passa a ser mais fácil para os alunos trilharem seus próprios caminhos para uma aprendizagem autônoma e significativa.

Nos dias seguintes, sem que eu pedisse, os alunos já estavam se convidando mutuamente e mandando *scraps* uns para os outros sem medo de arriscar. Podemos retomar com isso o que Scharle e Szabó (2000, p. 64) ao descreverem o perfil do aluno que traz consigo comportamentos autônomos, ressaltam que, além de se portarem responsável e conscientemente acerca dos esforços que devem fazer em favor da própria aprendizagem, “eles também são autônomos no sentido de que agem independentemente do professor, sem esperar que ele diga o que deve ser feito”<sup>42</sup>. E isso pôde também ser percebido na medida em que recorrentemente muitos alunos me procuravam perguntando sobre palavras, funções e características específicas do Orkut, mas procuravam sempre ressaltar que, por já possuírem

---

<sup>40</sup> DÖRNYEI, Zóltan. *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited, 2001.

<sup>41</sup> No original, “teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness.”

<sup>42</sup> No original, “They are also autonomous in the sense that they act independently of the teacher, not waiting to be told what to do.”

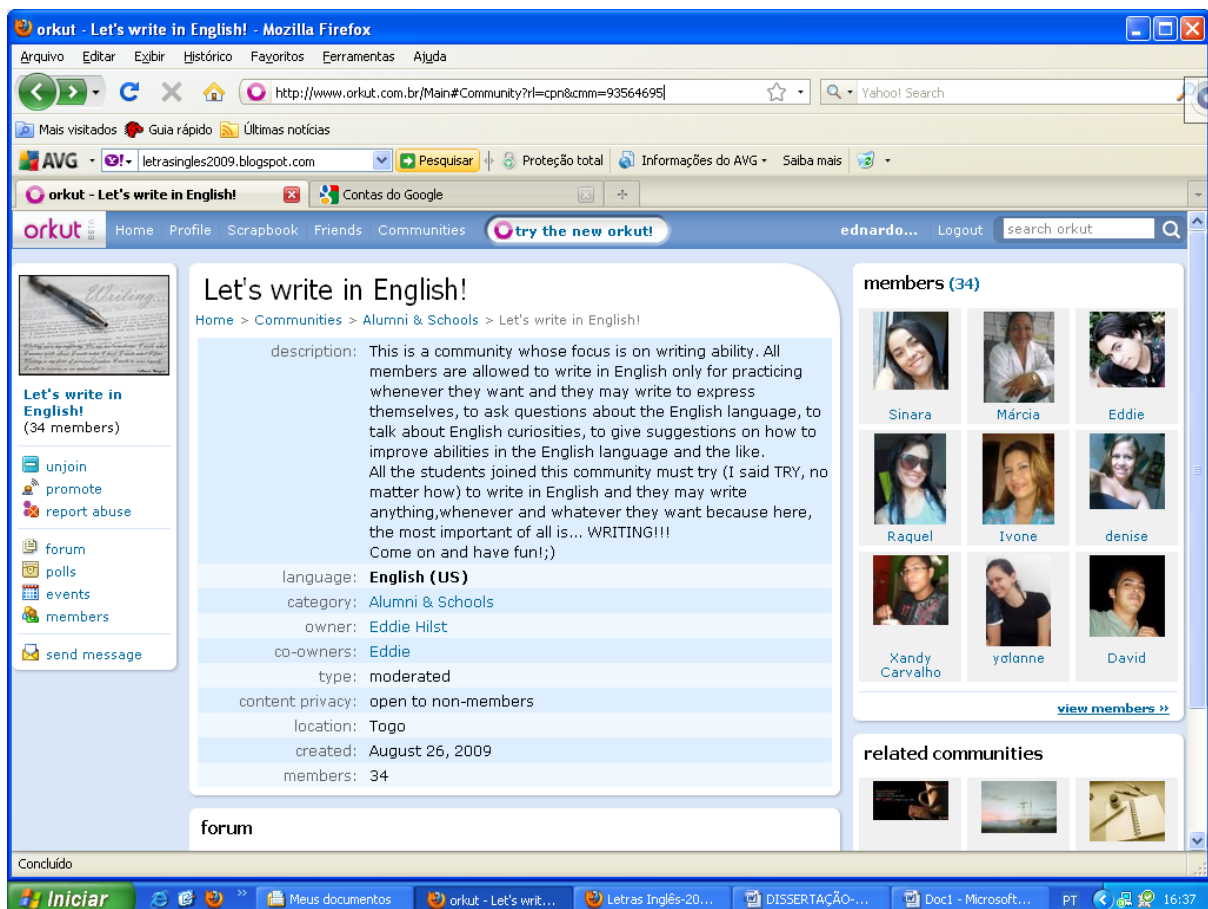
uma versão do mesmo em português, achavam muito fácil a utilização desse *site* do que do outro anteriormente sugerido.

### 3.1.6 – O trabalho com o gênero fórum de discussão em comunidades do Orkut

Uma aula antes de começarmos a abordagem do gênero fórum de discussão, pedi aos alunos se juntassem a comunidade na qual sou dono e mediador, intitulada *Vamos escrever em Inglês!*<sup>43</sup>. Na figura a seguir temos uma ilustração da comunidade que criei para agregar os alunos e darmos início a essa atividade *on-line*:

**Figura 3**

#### Comunidade do Orkut *Let's write in English*



**Fonte:** <http://www.orkut.com.br/Main#Community?rl=cpn&cmm=93564695>

<sup>43</sup> Tradução para o título original da comunidade disposta no Orkut chamada *Let's write in English!*

Para que pudessem entender a atividade que viria em seguida, expliquei para eles inicialmente as características básicas da comunidade virtual no Orkut, ressaltando que nela, qualquer usuário cadastrado nessa plataforma pode eleger um tema de seu interesse e, em seguida, deve produzir um texto justificando o propósito da comunidade para a partir de então, começar a convidar seus amigos a participarem da mesma. Segundo Fagherazzi (2007) as comunidades no Orkut servem para agregar o maior número possível de pessoas que se interessam por um determinado tema, que depois de apresentado pode ser discutido por meio dos fóruns (locais de debates) virtuais que essa comunidade oferece. A autora também resalta que as comunidades podem oferecer recursos específicos relacionados ao tema que for escolhido por seu criador. Esses recursos se dividem em três categorias distintas nas quais os participantes podem transitar livremente, uma vez que fizerem parte de uma dada comunidade:

- Fórum: *Local* onde está a maior parte do conteúdo. Os membros debatem o assunto proposto em cada tópico e criam outro;
- Enquetes: Na segunda quinzena de março de 2007, foi criada essa opção para colher opiniões de membros de uma comunidade de forma quantitativa. Qualquer pessoa pode criar ou excluir uma enquete sua, porém excluir de outros usuários é um poder concedido somente ao dono e aos mediadores. O sistema também permite que se coloquem imagens para as alternativas e que se postem comentários nas enquetes, mas apenas o autor ou mediadores da comunidade podem apagá-los, caso os achem inconvenientes. Ao serem formuladas, as enquetes podem ter um prazo para encerramento de votos ou não;
- Eventos: O site estimula as relações sociais, sugerindo encontros fora da rede. Este é o espaço no qual tais encontros podem ser divulgados.

Todos esses recursos são administrados pelo autor da comunidade que pode escolher até dez mediadores a fim de auxiliá-lo. O dono pode fazer tudo aquilo que julgar necessário, desde apagar postagens até banir membros. De forma semelhante, os mediadores podem fazer tudo isso, porém não têm poder para modificar as condições de outro mediador (FAGHERAZZI, 2007, p. 12-13).

É importante ressaltar que as comunidades no Orkut podem ser definidas como *suporte de gêneros* (cf. MARCUSCHI, 2005), uma vez que hospedam gêneros como fóruns de discussão virtual, enquetes e anúncios sobre eventos.

No mesmo dia que discuti com os meus alunos sobre estes gêneros (fóruns, enquetes, anúncios de eventos) percebi que somente seis dos vinte três alunos ainda não tinham

confirmado sua participação na comunidade e encorajei esses alunos a participar para que depois dessa aula pudéssemos dar continuidade à atividade que viria na sequência.

No livro texto, a unidade que versava sobre *problemas de saúde* na seção de escrita requeria o uso da função *pedir um conselho sobre saúde*. Os alunos aprenderam a usar as ‘clauses’ *if* e *when* para pedir e dar conselhos. Na sala, os alunos deveriam pedir por escrito em um pedaço de papel um conselho sobre sua saúde e depois trocar aleatoriamente estes papeizinhos e lê-los em voz alta. Esta tarefa deveria ser concluída no fórum de discussão do Orkut, conforme a abertura do tópico que escrevi na discussão da comunidade. O aluno que fosse sorteado pelo colega deveria escrever seu problema de saúde para este receptor.

Vale lembrar que esse espaço (o fórum de discussão) dentro das comunidades dessa plataforma virtual é uma excelente oportunidade para os usuários interagirem livremente com qualquer participante da comunidade na qual são membros, pois como ressaltam Peixoto e Lêdo (2009, p. 12) no fórum de discussão das comunidades os participantes podem fazer parte de discussões sobre diversos assuntos que podem ser criados acerca de um determinado tópico escolhido ou não pelo moderador e “logo que o usuário adere ao espaço, ele se torna um membro, constituindo a parte de um todo” além de adquirir “uma *liberdade vigiada*, podendo criar tópicos e participar das discussões, enquetes e produções de textos, que geralmente são mediadas pelo moderador da comunidade”. Assim, foi pensando nas oportunidades de interação que podiam ter os meus alunos usuários do Orkut que criei a comunidade *Let’s write in English* e abri o tópico *Let’s try to solve your health problem*<sup>44</sup> que se relacionava diretamente com a atividade de escrita que propunha o livro texto. A seguir, podemos ver um exemplo dessa atividade criada no fórum de discussão da referida comunidade:

---

<sup>44</sup> Em português *Vamos tentar resolver o seu problema de saúde*.

Figura 4

Atividade feita na comunidade intitulada *Let's write in English*

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying an Orkut forum thread. The browser's address bar shows the URL: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=93564695&tid=5397992649415234330&start=1>. The forum thread is titled "Let's try to solve your health problem!" and is located within the "Let's write in English!" community. The thread shows five messages from users Ednardo, Remison, Sandreson, Eddie, and Vladson, all discussing health issues like gastritis and headaches. The messages are as follows:

- Ednardo** (Oct 29): "Let's try to solve your health problem! Hello guys, As we saw last class health problems can be solved if you listen to experienced people who have already dealt with those situations. If you have a question about your health, share it with us and we are going to give you some advice in order to make you feel better. Just do it!"
- Remison** (Oct 30): "Help Me! I have gastritis and often get stomachache. What can I do?"
- Sandreson** (Oct 30): "Somebody help me! I often have headaches! What can I do?!"
- Eddie** (Oct 30): "Hello Remison I think I can help you...If you have gastritis, you can take a medicine for this!"
- Vladson** (Oct 31): "Sometimes I get headache and this is terrible. What can I do?"

Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=93564695&tid=5397992649415234330>

Esta aula deixou a sala bem animada, principalmente porque chamei alguns voluntários para escrever seus primeiros textos no fórum da comunidade. Os alunos ficaram ansiosos para pedir conselhos escritos *on-line* no fórum logo naquele dia, mas como essa aula tinha apenas a intenção de apresentar a atividade, pedi que eles a fizessem em casa como

tínhamos combinado antes. Por outro lado, o que mais chamou a minha atenção, perceber que mesmo depois dessa atividade, os alunos continuaram pedindo conselhos sobre saúde no fórum da comunidade e também por meio de *scraps*. Isso demonstra que os alunos ficaram bastante motivados com a ideia de se expressar por escrito por meio desse gênero virtual, ou seja, além de ter seus propósitos comunicativos bem direcionados - que nessa situação era saber mais sobre como resolver problemas relacionados à sua própria saúde -, os alunos aproveitaram a atividade para praticar a língua efetivamente. Podemos perceber que essa atitude revela a existência de traços de autonomia no comportamento de alunos quando são lançados em atividades motivadoras. Essa premissa se alinha diretamente com o que diz Miccoli (2007, p. 34) a respeito da importância desse tipo de atividade no processo de autonomização do aluno, pois segundo esta autora, “através de atividades que promovam o desenvolvimento de autonomia, o professor estará levando seu aluno a tornar-se um indivíduo que entende que a aprendizagem é um processo de natureza cooperativa”, ou seja, o aluno começa a perceber que a construção do seu conhecimento depende não só do que aprendeu na sala de aula, mas também daquilo que ele faz com o que aprendeu dentro dela em parceria com seus colegas.

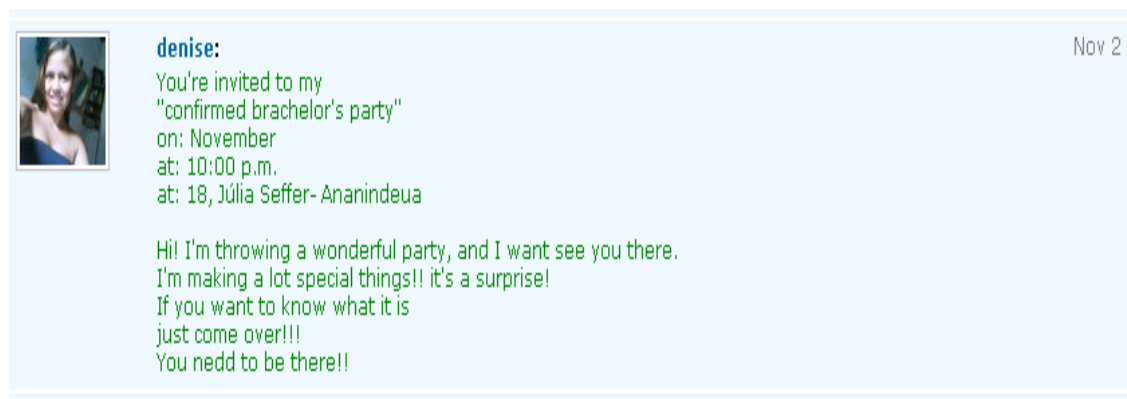
### **3.1.7 – O trabalho com os gêneros convite e *scrap* no Orkut**

A unidade que serviu de entrada para estes gêneros tratava de celebrações. Então, as tarefas de escrita foram divididas em dois momentos: o momento da apropriação do gênero convite, que tinha como foco gramatical o uso de datas, meses, anos e expressões de tempo em geral. Para a confecção dos convites fictícios, sugeri doze tópicos para possíveis festas em que eles deveriam convidar seus amigos. As correções foram feitas em *conferência* (cf.

FIGUEIREDO, 2002) <sup>45</sup>, e em seguida, depois que me entregaram seus textos, realizei o procedimento de troca aleatória de convites. A conclusão da tarefa deveria ser feita no Orkut via *scraps*, ou seja, os alunos deveriam enviar os convites que escreveram para os colegas que os selecionaram. Depois que todos já haviam lido seus convites e já tinham definido seus parceiros, passei para o segundo momento da aula: a apropriação do gênero *scrap*, que para eles foi muito tranquilo, uma vez que já o conheciam e o utilizavam em suas práticas diárias. Mostrei-lhes vários exemplos desse gênero e discuti suas características, funcionalidade e semelhanças com outro gênero que o precede, o bilhete. Vejamos a seguir, um exemplo dos convites escritos pelos alunos por meio do *scrap* no Orkut:

**Figura 5**

**Atividade feita por aluna via *scrap***



**Fonte:** [www.orkut.com](http://www.orkut.com)<sup>46</sup>

<sup>45</sup> “As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos, como a que acontece entre um orientador e seus orientandos [...] O professor, nesse caso, é um leitor *ao vivo* e, dessa forma é capaz de pedir esclarecimentos sobre pontos vagos, ajudar os alunos a resolver problemas, a tomar decisões. Nessa perspectiva o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto. A conferência sendo um tipo de diálogo, permite aos participantes *levantar problemas, mudar tópicos e encorajar ou desencorajar a elaboração de certos tópicos* (FREEDMAN; SPERLING, apud FIGUEIREDO, 2002, p.128)

<sup>46</sup> As políticas de privacidades do Orkut não permitem que qualquer pessoa veja as publicações de *scraps* dos participantes dessa plataforma abertamente, a menos que a pessoa faça parte do grupo de amigos desses usuários. Neste caso, para proteger as publicações dos usuários envolvidos nessa pesquisa, opto a partir daqui por colocar como fonte de referência apenas o *site* dessa rede social.



No entanto, nem todos os alunos passaram esta atividade para o formato *on-line*, ou seja, via *scraps*. Neste caso, dezesseis alunos completaram a tarefa e sete alunos deixaram de enviar (sem razões declaradas) os convites para o *scrapbook*<sup>47</sup> dos colegas.

### 3.1.8 – O trabalho com os gêneros legendas e comentários em fotos

O trabalho com estes gêneros foi um dos menos complicados, pois talvez por conta da familiaridade que os alunos já tinham com o Orkut, todos os alunos já sabiam do que se tratava, mas mesmo assim, elucidei algumas características dessas formas discursivas e mostrei exemplos em álbuns dispostos nas páginas pessoais de diferentes usuários dessa mídia social.

Expliquei-lhes que as fotos que representassem diferentes fases de suas vidas, da infância à adolescência deveriam ser colocadas em seus álbuns no Orkut. No entanto, como argumentaram alguns alunos, poucos tinham fotos em casa e precisavam primeiro entrar em contato com os parentes para tentar recuperar estas fotografias. Eles também disseram que precisariam de um tempo para ‘escanear’ estas fotos, pois a maioria não tinha escâner em casa, então decidi postergar esta tarefa, deixando-a como atividade para casa.

Como a unidade do livro tratava de fases da vida como infância e adolescência como as funções linguísticas tratavam de verbos usados no passado como *be born* (nacer) e expressões de remissão a eventos também no passado, sugeri aos alunos que conforme os colegas fossem postando suas fotos, eles deveriam escrever pelo menos um comentário em pelo menos uma foto procurando usar as funções da língua que aprenderam durante a unidade.

---

<sup>47</sup> O *scrapbook* é a página de recados (*scraps*) disposta no Orkut.

Na semana seguinte, quatorze alunos postaram as fotos e dez não completaram a atividade (também sem razões explícitas). Dentre os quatorze que postaram as fotos, nove colocaram as legendas em inglês e onze deles fizeram comentários nas fotos do colegas.

### 3.2 – Resultados

A partir da análise do questionário, pude perceber que a maioria dos alunos não se opôs ao trabalho com atividades *on-line* e se mostraram muito motivados em praticar o que iriam aprender nas aulas em plataformas virtuais, especialmente no Orkut. Grande parte dos alunos reconheceu a popularidade do Orkut, sendo que apenas um deles relatou que o *site* de relacionamentos mais popular entre os seus amigos era o *Facebook*. Pelo questionário também descobri alguns dados relevantes. Vejamos então:

#### Quadro III

##### Relacionamento dos alunos com o site Orkut

NÚMERO DE ALUNOS	RELAÇÃO COM O SITE ORKUT
20	Já conheciam o site de relacionamentos Orkut.
18	Já eram associados no site (dos 20 alunos acima).
02	Não eram associados no site, mas gostariam de se associar (dos 20 acima).
03	Não conheciam o site, mas gostariam de se associar (o grupo restante).

Quantificando os dados concernentes às atividades realizadas no período de aplicação desta pesquisa, no quadro a seguir podemos dispor desses números em porcentagem:

### Quadro IV

#### Participação dos alunos nas atividades feitas no Orkut

PORCENTAGEM DE ALUNOS	RESULTADO DAS ATIVIDADES
100%	Concluíram a atividade do <b>gênero perfil</b> .
75%	Concluíram a primeira etapa relacionada ao <b>gênero fórum de discussão</b> (pedido de conselho sobre saúde).
62%	Completaram a segunda etapa do trabalho com <b>gênero fórum de discussão</b> (resposta ao pedido de conselho).
70%	Concluíram a atividade sobre o <b>gênero scrap</b> (convite para festa).
58%	Postaram as fotos relacionadas ao <b>gênero legendas</b> em fotos do Orkut.
37%	Colocaram legendas em inglês (somente aqueles que postaram as fotos).
41%	Fizeram comentários nas fotos dos colegas completando a atividade sobre o <b>gênero comentários em fotos</b> do Orkut.
66%	Continuaram mandando <i>scraps</i> em inglês uns para os outros após o término das aulas da disciplina.
45%	Continuaram colocando legendas em inglês em outras fotos postadas nos seus álbuns depois do período da disciplina.
50%	Mantêm contato com outros falantes da língua inglesa por meio de <i>scraps</i> e <i>chats on-line</i> .
58%	Fazem atualizações regulares em suas páginas do Orkut escrevendo frases e pensamentos na língua inglesa.

Todos esses dados nos fazem acreditar que muitos alunos se apropriaram do *software* Orkut de modo que ele passasse a lhes servir como ferramenta de manutenção da habilidade de escrita no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, fazendo com que o hábito de escrever em inglês passasse a fazer parte do seu dia-a-dia, reconhecendo e se responsabilizando pelo avanço do seu próprio conhecimento e de sua competência lingüística relacionada ao uso da língua que estão aprendendo.

Para melhor situar o leitor em relação ao grupo de atividades e realizadas durante e depois do período de aula, bem como o número de alunos e seu respectivo desempenho, elaborei uma tabela onde constam as atividades solicitadas pelo professor juntamente com as

que foram realizadas voluntariamente no devir deste processo de ensino. Vale ressaltar que alguns alunos solicitaram que as suas identidades se mantivessem protegidas quando da revelação dos dados desta pesquisa sendo chamados na tabela de alunos anônimos. Vejamos então essa tabela:

Tabela I

## Atividades desenvolvidas pelos alunos durante a pesquisa

Atividades	Perfil	Fórum de discussão (pedido de conselho)		Solicitadas pelo professor			Autônomas				
		Pergunta	Resposta	Scrap (convite para festa)	Postagem de fotos	Legendas em fotos	Comentários em fotos	Envio de scraps para os colegas	Legendas em outras fotos	Conversa on-line com amigo estrangeiro ou outros falantes de inglês	Outras (envio de scrap cards, poesias, frase de apresentação etc)
1- Ana Célia	Sim	Ø	Ø	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
2- Anônimo*	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Sim	Sim	FA
3- Anônimo*	Sim	Sim	Ø	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Sim	FA
4- Anônimo*	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
5- Anônimo*	Sim	Sim	Ø	Sim	Ø	Ø	1	9	Ø	Ø	FA
6- Bárbara	Sim	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	14	Ø	Sim	Ø
7- Denise	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	3	8	Sim	Ø	FA
8- David	Sim	Ø	Sim	Sim	Ø	Ø	2	12	Ø	Sim	Ø
9- Dinaide	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	1	Sim	Ø	Ø
10- Elizabeth	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1	4	Ø	Ø	FA/SC
11- Jordana	Sim	Ø	Ø	Sim	Sim	Sim	1	7	Sim	Sim	FA/PO
12- Kelly	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	FA
13- Liliany	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	5	Sim	Ø	Ø
14- Luan	Sim	Sim	Sim	Ø	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	FA
15- Luana	Sim	Ø	Ø	Sim	Sim	Sim	2	11	Sim	Ø	FA
16- Márcia	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	17	Ø	Sim	Ø
17- Marcos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	4	Sim	Ø	FA
18- Maurício	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	4	9	Sim	Sim	Ø
19- Ramila	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	14	Ø	Ø	Ø
20- Raquel	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Ø	6	Sim	Sim	FA
21- Remison	Sim	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	2	12	Ø	Sim	Ø
22- Sandreson	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	8	25	Sim	Sim	FA
23- Vladson	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6	41	Sim	Sim	FA
24- Yolanne	Sim	Sim	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1	Ø	Sim	FA/PO/SC

LEGENDA:

Sim – Realizou a atividade; Ø – Não realizou a atividade; FA – Frase de Apresentação (definição do status disposto logo abaixo do nome do usuário do Orkut); PO – Poesia; SC – Scrap Cards (mensagens prontas em sites de cartões virtuais enviados por meio de scraps)

Como podemos conferir, depois do período de aula, dos vinte e quatro alunos que compõem a turma, quinze deles postaram *scraps* em inglês uns para os outros com uma certa frequência, três fizeram modificações em seus perfis e doze deles trocam *scraps* regularmente com outros falantes da língua inglesa. Destes doze alunos que conversam com outras pessoas por *scraps*, sete mantêm troca regular de *scraps* com um falante norte-americano, seis mantêm contato com falantes indianos e três trocam *scraps* com outros falantes de inglês.

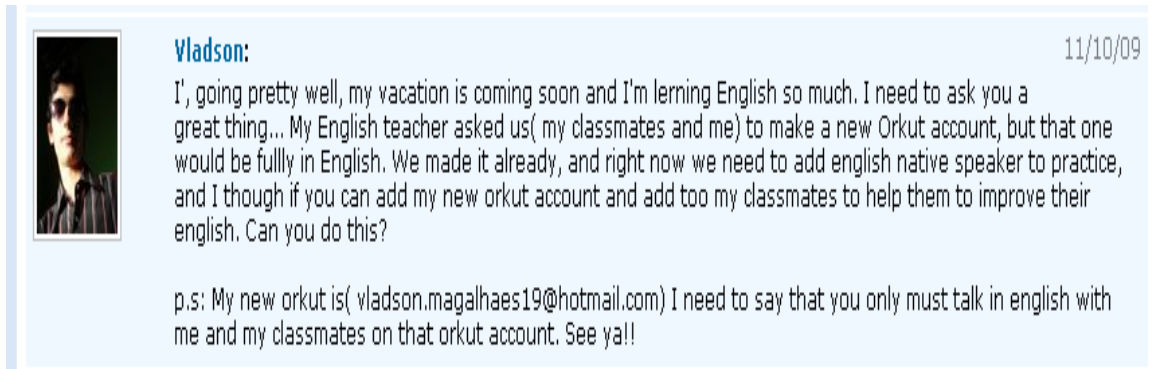
O contato destes alunos com o falante norte-americano se deu por iniciativa de um aluno que, por frequentar uma igreja que costuma receber membros de outros países, pediu para o colega norte-americano que adicionasse os companheiros de classe. Após a resposta afirmativa dele, enviou um *scrap* para todos os seus colegas da turma convidando-os a travarem contato com esse rapaz também usuário do Orkut. A atitude do aluno demonstra um comportamento autônomo significativo, uma vez que o estabelecimento do contato com outros falantes da língua inglesa não fora previamente negociado no plano das nossas atividades, ou seja, o aluno por si só buscou uma maneira de exercitar o uso da língua por meio do Orkut fazendo contato com um falante nativo e em seguida, resolveu convidar os colegas de turma para compartilharem da mesma experiência. Comportamentos dessa natureza retomam a perspectiva de Paiva (2005, p.31) quando afirma que a autonomia do aluno é parte imprescindível do processo de aprendizagem, ou em suas palavras, “o aprendiz é parte central do processo e deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”. Como vimos, o professor não precisou impor que os alunos buscassem formas de praticar a língua, pois eles mesmos assumiram um dos princípios mais significativos do processo de autonomização: a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

A seguir, temos um exemplo da mensagem que o aluno Vladson mandou para o colega estadunidense e logo abaixo a mensagem que na sequência ele enviou para os seus colegas

convidando-os a adicionar o norte-americano como amigo no Orkut e, assim como ele, começarem a praticar a língua inglesa por meio de interações *on-line*:

**Figura 6**

***Scrap* enviado por aluno para amigo estrangeiro**

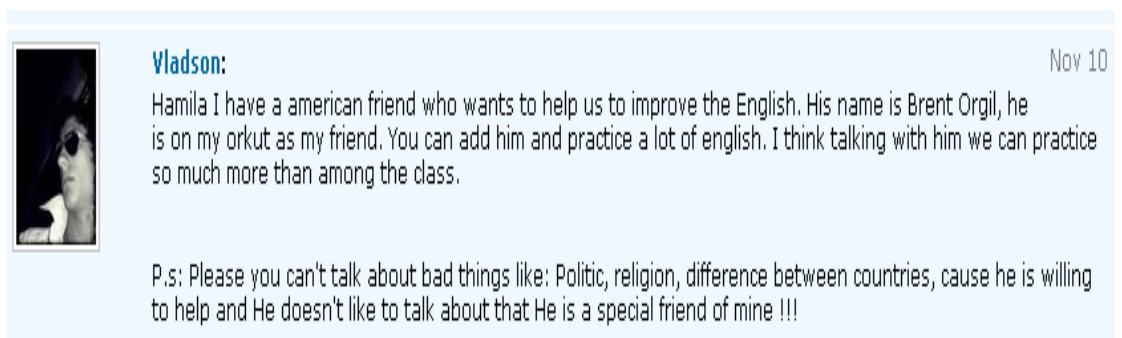


The image shows a screenshot of an Orkut message. On the left is a small profile picture of a man with dark hair and sunglasses. To the right of the picture, the name 'Vladson:' is written in blue. Further right, the date '11/10/09' is displayed. The main text of the message reads: 'I', going pretty well, my vacation is coming soon and I'm learning English so much. I need to ask you a great thing... My English teacher asked us( my classmates and me) to make a new Orkut account, but that one would be fully in English. We made it already, and right now we need to add english native speaker to practice, and I thought if you can add my new orkut account and add too my classmates to help them to improve their english. Can you do this?'. Below this, a postscript says: 'p.s: My new orkut is( vladson.magalhaes19@hotmail.com) I need to say that you only must talk in english with me and my classmates on that orkut account. See ya!!'.

**Fonte:** [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

**Figura 7**

***Scrap* enviado por aluno convidando os colegas para interagirem com falante nativo da língua inglesa**



The image shows a screenshot of an Orkut message. On the left is a small profile picture of a woman with dark hair. To the right of the picture, the name 'Vladson:' is written in blue. Further right, the date 'Nov 10' is displayed. The main text of the message reads: 'Hamila I have a american friend who wants to help us to improve the English. His name is Brent Orgil, he is on my orkut as my friend. You can add him and practice a lot of english. I think talking with him we can practice so much more than among the class.'. Below this, a postscript says: 'P.s: Please you can't talk about bad things like: Politic, religion, difference between countries, cause he is willing to help and He doesn't like to talk about that He is a special friend of mine !!!'.

**Fonte:** [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

A partir desta mensagem, sete alunos adicionaram o falante nativo da língua inglesa sugerido pelo aluno acima e, a partir de então, começaram a trocar *scraps* entre si com uma

certa recorrência. O missionário americano tem se mostrado bastante solícito quando se trata de ajudar os alunos em eventuais dificuldades no uso da língua inglesa. Isso pode ser percebido em uma das mensagens que ele enviou para o aluno que o sugeriu como ‘recurso’ para a prática efetiva da língua em questão. Vejamos um trecho de uma das suas mensagens para o aluno Vladson:

[...] by the way, I know I'm only supposed to speak English, but if someone wants to know what something means, can I respond in Portuguese?<sup>48</sup>

Neste texto, o jovem norte-americano pergunta para o aluno, que é seu colega, se pode responder questões sobre a língua inglesa em português embora saiba que um dos propósitos deste contato seja a interação entre ele e os outros alunos por meio da língua que estão aprendendo. O aluno, muito motivado, tem desde então, encorajado os colegas a manterem este contato e a fazerem o mesmo com outros falantes da língua inglesa, enviando *scraps* para o seu grupo de amigos do Orkut sempre escritos em inglês.

O contato com outros falantes estrangeiros por parte dos outros seis alunos mencionados anteriormente se deu, segundo depoimento dos próprios alunos, a partir de sua própria vontade, sem indicação de outros colegas. Como eles mesmos afirmaram, o fizeram para se forçarem a escrever na língua-alvo à medida que passavam a conhecer novas pessoas e novas culturas.

É válido ressaltar que alguns alunos que já conheciam o Orkut tinham duas contas nessa plataforma virtual, a primeira em português e a outra em inglês que foi criada durante o curso da disciplina. Como muitos dos seus colegas de classe já faziam parte dos seus grupos de amigos, entre eles mesmos, esses alunos resolveram assumir uma espécie de contrato simbólico em que deveriam escrever *scraps* em português somente na conta que possuíam nessa língua e escrever em inglês naquele destinado a isso. A consciência que tomaram esses

---

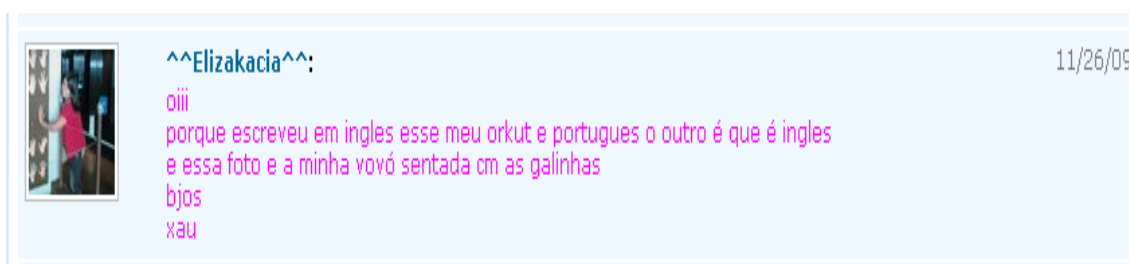
<sup>48</sup> “[...] a propósito, sei que devo apenas falar em Inglês, mas se alguém quiser saber o que significa alguma coisa, posso responder em Português?” (*tradução minha*).



alunos em obedecer a esse trato foi impressionante, o que fez com que muitos deles mandassem mensagens de caráter repreensivo para aqueles que descumpriram este acordo de aprendizagem. Podemos confirmar isto nos *scraps* que seguem a seguir:

**Figura 8**

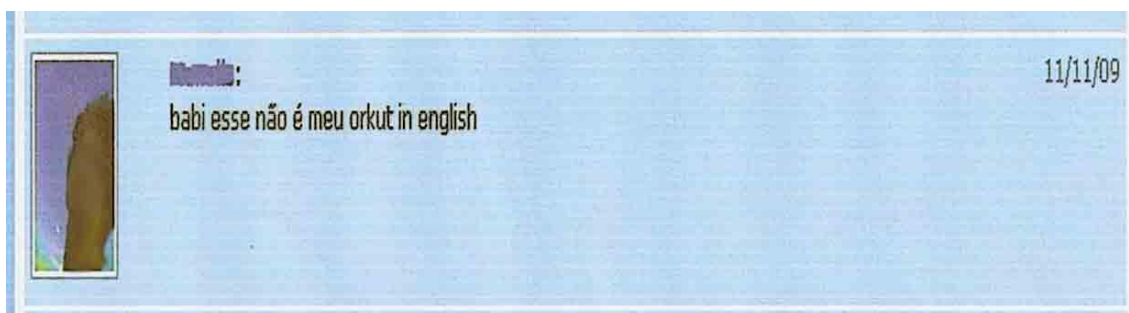
**Aluna questionando colega por escrever em inglês em seu Orkut cadastrado em português**



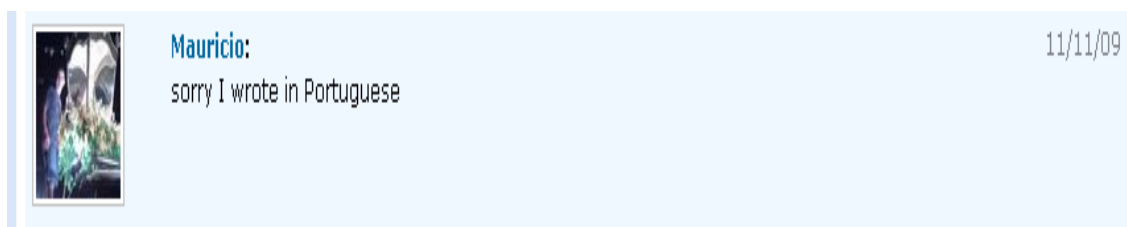
Fonte: [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

**Figura 9**

**Aluno lembrando colega que ela deveria escrever em inglês somente no seu Orkut cadastrado nessa língua**



Fonte: [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

**Figura 10****Aluno se desculpa com colega por ter escrito em português em seu *scrapbook***

**Fonte:** [www.orkut.com](http://www.orkut.com)

No primeiro exemplo (Figura 8), a aluna questiona a colega por escrever em inglês na sua conta do Orkut que foi criada para uma interação em português. No segundo exemplo (Figura 9), o aluno alerta a colega que ela está escrevendo em inglês no seu outro perfil cadastrado em português, uma vez que acordaram que escreveriam na língua que estão aprendendo somente na conta destinada a essa função. Segundo esses alunos, essa mediada foi uma forma que encontraram para que outros usuários que quisessem fazer parte do seu grupo de amigos do Orkut que tinham nessa língua estrangeira só os adicionassem se também falassem inglês. Já último exemplo (Figura 10), temos um caso contrário, mas que também exemplifica esse acordo: o aluno se desculpa com o colega por ter escrito em português na conta que criaram para se comunicar essencialmente em inglês. Estas atitudes nos fazem retomar Benson (2001) que afirma que alunos em processo de autonomização tomam consciência sobre o compromisso com a sua própria aprendizagem responsabilizando-se por seus atos nesse processo e fazendo contratos de aprendizagem.

Outros traços de motivação e autonomia nos alunos desta turma puderam ser percebidos por meio de alguns comportamentos que partiram inteiramente da vontade de alguns deles, como no caso da aluna que embora tivesse dificuldades na escrita em língua

inglesa, procurou compensar isso enviando *scrap cards*<sup>49</sup> em inglês para alguns de seus amigos. Uma outra aluna, entusiasta de poesia, passou a fazer uso de *scrap cards* em inglês postando-os na sua própria página de recados e também atualizando seu perfil com variadas poesias nesta língua. A aluna que possui duas contas no Orkut (uma em português, outra em inglês), costuma apagar as mensagens que enviam para ela em português, deixando no seu novo Orkut somente as mensagens em inglês. Esta aluna também mantém troca regular de *scraps* com outra aluna estudante de inglês originária de outra instituição, sempre escrevendo em língua inglesa. Percebe-se aqui que a aluna continuou muito motivada e sua atitude retoma Scarcella e Oxford (1992, p. 54) quando dizem que “forte motivação e atitudes positivas também ajudam os aprendentes a manterem suas habilidades linguísticas mesmo depois que as instruções em sala terminam”<sup>50</sup>.

Outro fato surpreendente ocorreu também quando descobri que um dos alunos que começaram a conversar com indianos falantes de inglês, convidou uma jovem indiana cuja página do Orkut foi usada como exemplo na apropriação do gênero perfil. O jovem se interessou pelo perfil da moça, a convidou e desde então trocam com frequência *scraps* em inglês.

Um outro traço de motivação e autonomia deve-se ao fato de que alguns alunos, muitas vezes mais reservados, procuram assumir a responsabilidade de suas produções expressando-se por meio de música, poesias e pensamentos filosóficos, que vão parar em seus perfis e frases de apresentação (definição do status emocional do usuário do Orkut), sempre escritos em língua inglesa. Podemos dizer que a importância do contato com esses materiais de insumo linguístico representa um fator muito significativo no processo de aprendizagem de

---

<sup>49</sup> Os *scrap cards* são cartões virtuais prontos que são encontrados em sites da Internet que podem direcionar seu envio diretamente para os *scraps* do Orkut.

<sup>50</sup> No original, “strong motivation and positive attitudes also help learners maintain their language skills after classroom instruction is over”.

um língua estrangeira. Segundo Scarcella e Oxford (1992, p. 52) “a motivação decide o grau de engajamento ativo e pessoal na aprendizagem”<sup>51</sup> ao passo que os aprendentes procuram aperfeiçoar seu domínio da língua estrangeira e “o grau de motivação é a mais poderosa influência sobre como e quando os alunos usam estratégias de aprendizagem da língua, os aprendentes utilizam técnicas para cuidar e melhorar seu próprio progresso”<sup>52</sup>.

Podemos perceber então que, a partir do trabalho com os tipos de atividades *on-line* realizados nesta pesquisa, os alunos começaram a despertar o interesse em outros gêneros virtuais dispostos na Internet, usando-os como ferramentas que podem favorecer a prática de suas habilidades da língua que estão aprendendo, além de reconhecerem o quanto os *e-gêneros* podem ser úteis no consumo e na produção de novos conhecimentos, não só linguísticos, mas também sociais e culturais. E isso se comprova quando percebemos que, em algum momento, os alunos despendem seu tempo com pesquisas feitas na Internet em *sites* onde a língua inglesa é manifesta, onde se inspiram e refletem sobre a língua, ou pelo menos, sobre o entendimento da língua – comportamento que também indicia a presença de motivação e de autonomia no processo de aprendizagem da língua-alvo.

---

<sup>51</sup> No original, “motivation decides the extent of active, personal engagement in learning”.

<sup>52</sup> No original, “the degree of motivation is the most powerful influence on how and when students use language learning strategies, the techniques learners employ to take charge of and improve their own progress”.

## CONCLUSÃO

O objetivo primeiro deste trabalho foi analisar até que ponto a motivação e a autonomia de estudantes de língua inglesa poderiam ser fomentadas a partir do uso de recursos virtuais dispostos na Internet, mais especificamente, dos gêneros textuais albergados em *softwares* de interação *on-line*. Assim, procurei aplicar uma proposta de ensino baseada na abordagem didática de gêneros discursivos, analisando seus processos de apropriação, produção e divulgação das produções escritas dos meus alunos da graduação em Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará, no Campus de Bragança.

No entanto, vale retomar aqui as perguntas de pesquisa que deram origem à proposta deste trabalho: Como motivar os alunos a escrever em inglês de forma significativa para eles? Como tornar as atividades de escrita menos centradas nas exigências do professor e mais autônomas? Como manter a motivação dos alunos para que incorporem a escrita no seu cotidiano?

### **Respondendo às perguntas de pesquisa**

Com relação à primeira pergunta pudemos perceber que, embora nem todos os alunos tenham mantido uma relação fiel e contínua com a prática de escrita na língua inglesa, grande parte deles se sentiu muito desafiada e entusiasmada frente ao uso de recursos fornecidos pelo computador nas aulas de língua. Pelo menos 50% dos alunos passaram a incorporar a prática de escrita em inglês nas suas atividades diárias por meio da rede de relacionamentos virtuais Orkut. A ideia de se poder trabalhar com uma mídia social *on-line*, até então, nunca antes sugerida (pelo menos para eles) como proposta pedagógica, despertou-lhes a curiosidade e os desafiou ao fazer uma relação entre o ensino e o entretenimento que evoca práticas interativas

sociais, além de ter ampliado as suas possibilidades de ensino e aprendizagem de forma mais comunicativa.

Em relação segunda pergunta, esta pesquisa provou como alunos de línguas podem ser menos dependentes do professor no processo de ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas exigidas pelo curso, em particular, a escrita, que a partir de então, passou a ser vista como mais significativa à medida que perceberam que podiam fazer uso dela de maneira real e objetiva sem que fosse limitada apenas às produções em sala de aula.

Quanto a minha terceira indagação relacionada a como manter a motivação dos alunos para que incorporassem a escrita no seu cotidiano, percebemos que a maior parte deles passaram a fazer uso frequente da mídia social Orkut, interagindo sempre por meio de *scraps* escritos em inglês, além de utilizar outros gêneros com uma certa ocorrência como é o caso das legendas e comentários em fotos pessoais e/ou dos colegas. Uma outra evidência de motivação e de comportamentos autônomos pode ser aferida a partir do contato que esses alunos passaram a manter com falantes estrangeiros por meio dos *scraps* no Orkut e, segundo depoimentos recentes de alguns deles, também por outros gêneros que não foram estudados nesta pesquisa tais quais os *chats on-line* como o *MSN* e o próprio *chat* fornecido pelo Orkut.

Segundo o relato de outros colegas também professores da instituição, os alunos ficaram muito entusiasmados com esta abordagem, fazendo comentários muito positivos sobre a possibilidade de trabalhar com recursos oferecidos pela Internet, ou seja, algo que na atualidade, faz parte do seu dia-a-dia.

Nesta pesquisa pude comprovar o quanto os aprendentes de uma língua estrangeira podem se beneficiar de recursos de interação como os que são dispostos em mídias interativas virtuais, uma vez que todas as atividades realizadas durante a aplicação desta pesquisa causaram grande entusiasmo, motivação e, sobretudo, puderam desencadear atitudes autônomas nos alunos envolvidos neste experimento.

Pude perceber assim, que o uso desta sorte de recursos, especialmente os gêneros virtuais como os que foram discutidos e explorados no curso desta pesquisa, ao serem trabalhados nas aulas de línguas estrangeiras oferecem algo bem particular em relação às práticas de abordagem dos mesmos: a possibilidade de despertar a motivação e a autonomia dos aprendentes destas línguas tornando-os mais envolvidos, conscientes e responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Por causa do pouco tempo em sala de aula e das limitações impostas pelo cronograma da disciplina, infelizmente, não foi possível trabalhar com outros gêneros virtuais hospedados no Orkut, como por exemplo, o depoimento, a enquete e o *chat* - embora estes gêneros eletrônicos não estivessem previstos no meu plano de atividades.

No entanto, acredito que esta pesquisa venha a ser útil para fomentar em outros professores pesquisadores a autonomia e a motivação suficientes para que possam, a partir do tipo de investigação realizada aqui, continuar aquecendo discussões e reflexões sobre outras formas de resolver, ou pelo menos mitigar, problemas inerentes ao contexto de ensino, além de enfrentar velhos e novos desafios nas salas de aula de línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS:

- ABREU, Verena Santos. A escrita digital em "scraps" do orkut: *apenas a transmutação dos gêneros "bilhetes" ou "recados"?*. III Encontro Nacional sobre Hipertexto: CEFET – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/escrita-digital.pdf>>. Acesso em 01 set. 2010.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.
- AMARAL, Sergio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p.45-48.
- AOKI, Naoko. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, Phil; TOOGOOD, Sarah. *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik, 2002. p. 110-135.
- ARAÚJO, Júlio César. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut?. *Vida e educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, ano 3, n. 9, 2006, p. 29-32.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. Planejamentos temáticos baseados em tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, Kleber Aparecido; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (orgs). *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada*. São Paulo: Pontes, 2008. p. 359-400.
- BASTOS, Herzila Maria de Lima. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes, 1996. p. 199-211.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Leitura e escrita no Orkut: *o que os professores vêem e o que não vêem*. III Encontro Nacional sobre Hipertexto: CEFET – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/leitura-e-escrita-no-Orkut.pdf>>. Acesso em 03 set. 2010.
- BAZERMAN, Charles *et al.* (orgs). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001.
- BENSON, Phil; HUANG, Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. In: *D.E.L.T.A.* (Revista de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada): From autonomy in foreign language learning to autonomy in foreign language teaching. v. 24. n. esp. São Paulo: EDUC, 2008.
- BLÁZQUEZ, Andrea Bettiana. Reflection as a Necessary Condition for Action Research. *English Teaching Forum Magazine*. United States Department of State for Teachers of English, volume 45, number 1, USA, 2007. p. 26-35.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. San Francisco: Longman, 2007.

BROOKES, Arthur; GRUNDY, Peter. *Beginning to write – writing activities for elementary and intermediate learners*. United Kingdom: CUP, 1998.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. *The Cambridge guide to Second Language Teacher Education*. New York: CUP, 2009. p. 289-295.

CARVALHO, Fernanda Sousa. Autonomia e motivação em narrativas de aprendizes de português como língua estrangeira. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 1, p. 65-109. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUSTÓDIO, Cristine Leonardo. Leitura, cidadania e ensino de língua portuguesa. In: *Arenas de Bakhtin – Linguagem e vida*. GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. São Paulo: Pedro e João Editores, 2008. p. 91-100.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Cle International, 1998.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. E-gêneros como fomentadores de motivação e autonomia no ensino da habilidade escrita em ILE. In: II Fórum de Línguas Estrangeiras - *Anais do II Fórum de Línguas Estrangeiras da UFPA*. Belém: FALEM – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, 2008. p. 40-48.

DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DÖRNYEI, Zoltan. Motivation and 'self-motivation'. In: DÖRNYEI, Zoltan. *The psychology of the language learner – individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 65-119.

FAGHERAZZI, Daiane. Uma abordagem semântico-pragmática da comunicação on-line via Orkut. 2007. 118 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1220](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1220)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. *Aprendendo com os erros – uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, GO: Editora UFG, 2002.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GORMAM, Thomas P. The teaching of composition. In: CELCE-MURCIA, Marianne; McINTOSH, Lois. *Teaching English as a second or foreign language*. California: Newbury House Publishers, 1989. p. 189-202.

HAMMOND, Jennifer; DEREWIANKA, Beverly. Genre. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. United Kingdom: CUP, 2004. p. 186-193.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2007.

- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAN HOUSE. In: CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. p. 530.
- LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- LITTLE, David; et al. Autonomia e aconselhamento do aprendiz. In: LITTLE, David et al. (orgs). *Manual de aprendizagem de línguas em Tandem via Internet*. Portugal: Universidade de Coimbra, 1996. p. 31-46.
- LITTLE, David. *Autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1999.
- LITTLEWOOD, William. “Autonomy”: an autonomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lopes\\_rossi.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lopes_rossi.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- MCCARTHY, Michael; McCARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. *Touchstone II – teacher’s edition*. New York: CUP, 2005.
- MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no ensino aprendizagem de LE: É preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 293-301.
- \_\_\_\_\_. Materiais didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (orgs.). *O livro didático de línguas estrangeiras – Múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 57-78.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto: e-gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela. MACHADO, Ana Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, Cláudia Cristiane Levandoski. *Gêneros digitais e a escrita no Orkut: reconfiguração do gênero bilhete*. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2007. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/89056\\_Claudia.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/89056_Claudia.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2010.
- MEJÍA, Maria Noemí Alfaro; RODEA, Marisela Colín; CASTRO, Helena Maria da Silva; GOZÁLES, Leonardo Herrera. A formação teórico-crítica do docente; a pesquisa-ação, uma

experiência no México. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 1, p. 65-109. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

MELLO, Heliana; DUTRA, Deise P.; JORGE, Miriam. Action research as a tool for teacher autonomy. *D.E.L.T.A – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 24, n. especial, 513-528. São Paulo: EDUC, 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas – subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. São Paulo: Pontes, 2007. p. 31-49.

MOURA, Vera Lúcia de Lucena. O desenvolvimento da habilidade escrita através da internet – uma experiência colaborativa. In: II Simpósio: *Hipertexto e Tecnologias na Educação – multimodalidade e ensino*. Anais Eletrônicos - UFPE, 1ª edição. Recife, 2008.

MOTTA-ROTH, Desirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kayaguangue, 2005. p. 179-2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. São Paulo: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, Maximina M; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

\_\_\_\_\_. 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.

PALTRIDGE, Brian. Genre, text types, and the language classroom. *ELT Journal*. Volume 50. Number 3. July 1996. p. 64-76.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita – o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2004.

PEIXOTO, Thaís Soares. LÊDO, Amanda Cavalcante. Gêneros digitais: *possibilidades de interação no Orkut*. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte: CEFET- MG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-l/generos-digitais.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas – subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002. p.159-174

PINTO, Abuêndia Padilha Pinto. Gêneros discursivos e ensino de língua Inglesa. In: DIONISIO, Angela *et al* (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 47-57.

- PRIMO, Alex; BRAMBILLA, Ana Maria. Software e construção do conhecimento. In: *Redes.com*, Espanha, n. 2, p. 389-404, 2005. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/softconhecimento.pdf>. Acesso em: 23 de Ago. 2010.
- RECUERO, Raquel da Cunha. Dinâmicas de redes sociais no Orkut e capital social. *UNIrevista*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p.1-13, julho.2006.
- RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: CUP, 2008.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. New York: CUP, 2008)
- RODRIGUES, Maria Esther. Estudar: como ensinar? In: GUILHARDI, Hélio José (org.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Santo André, SP: ESETed, 2005. p. 416-427.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 184-207.
- SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. *The tapestry of language learning – the individual in the communicative classroom*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learning* New York: Cambridge, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOFTWARE. In: *The Hutchinson dictionary of computing multimedia and the internet*. Oxford: Helicon Publishing, 1997. p. 249.
- SWALES, John M. *Genre analysis – English in academic and research settings*. Cambridge: New York, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Research genres – explorations and applications*. New York: Cambridge University Press 2005.
- TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- THANASOULAS, Dimitrios. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 11, November 2002 2002. Disponível em: < <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html> >. Acesso em: 06 set. 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*.1991. 264 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1991. Disponível em: <[http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/TESE\\_DOUTORADO\\_LUIZ\\_CARLOS\\_TRAVAGLIA.pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/TESE_DOUTORADO_LUIZ_CARLOS_TRAVAGLIA.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2010.

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

WENDEN Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall: London, 1991.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (orgs.). *Interação e Internet – Novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

# **ANEXOS**

## Anexo I: Caderno de Notas

### **Aula 1: O esclarecimento da pesquisa (14/10/2009)**

No primeiro dia de aula, expliquei a pesquisa aos alunos e os convidei a participar, distribuindo para eles um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo III). No mesmo dia, a fim de melhor traçar um perfil acadêmico e pessoal destes alunos, também distribuí na sala um questionário de análise de necessidades (Anexo II) preenchido por todos os alunos presentes.

Também expliquei aos alunos as principais características do projeto, ressaltando a importância da prática de escrita virtual como um útil recurso para a manutenção do contato extraclasse com a língua inglesa. Esclareci a eles que todos deveriam abrir uma conta no *site* de relacionamentos virtuais Orkut, elucidando que mesmo aqueles que já são cadastrados neste *site*, iriam criar uma nova conta nesta plataforma, desta feita em inglês que a partir de então, serviria aos nossos propósitos educacionais.

Dos vinte e três alunos envolvidos no projeto, dezessete deles já conheciam o *site* Orkut e já faziam parte; três o conheciam, mas não faziam parte e três não conheciam, mas tinham interesse de se associar. Nenhum aluno se recusou a fazer parte desta rede virtual, o que inicialmente favoreceu o andamento da pesquisa.

### **Aula 2: A primeira tentativa de inscrição no site Orkut (15/10/2009)**

No segundo dia de aula, fomos para a sala de informática na tentativa de criarmos nossas páginas no Orkut, porém, mesmo sabendo que na maioria das instituições públicas e privadas alguns *sites* de relacionamentos são bloqueados, informei previamente à coordenação que entraríamos no *site* por um navegador anônimo, a fim de dar início a uma atividade

acadêmica. A coordenação não se opôs, mas a primeira barreira foi encontrada quando, já no laboratório de informática, o site não pôde ser acessado. Na tentativa de resolver este problema, alguns alunos sugeriram que fôssemos para um *cyber* nas mediações da instituição, mas preferi entrar em contato com o proprietário primeiro e marcar para o dia seguinte. Fiz isso no mesmo dia e deixei os alunos ocupados com uma atividade do livro, mas sem sucesso, voltei para a sala e continuamos nossa aula, com a promessa de no dia seguinte levar uma resposta em relação ao dia em que faríamos a primeira atividade *on-line*, ou seja, a inscrição no site proposto.

### **Aula 3: A expectativa dos alunos (16/10/2009)**

Neste dia, pude perceber como os alunos estavam ansiosos em começar os trabalhos em sala usando o Orkut. No final da aula, já indo embora, um grupo de alunos me acompanhou e eles começaram a discutir sobre a minha proposta de ensino com muito entusiasmo e expectativa, mas fiquei mais impressionado quando uma aluna, muito empolgada com a proposta, relatou o seguinte: “falei para minha mãe que iríamos trabalhar a língua inglesa através do Orkut e como isso me deixou entusiasmada embora ela tenha achado que isso parecia mais com diversão do que aula em si; mas eu sei que o negócio é sério e vai ser muito legal...” (Depoimento da aluna Elizabeth). Fiquei muito satisfeito com a declaração da aluna e percebi que este trabalho estava sendo bem recebido e que poderia ser bastante motivante para os meus alunos.

### **Aula 4: Procurando alternativas (19/10/2009)**

Passei três dias (16, 17 e 19/10/2009) tentando agendar a aula no *cyber*, mas acabei não conseguindo negociar com o proprietário, que se recusou (dia 17/10) ao agendamento alegando que seria injusto com os seus antigos clientes. Procurei outros *cybers* (dia 19/10),



mas por razões de força maior, como a distância local e por não oferecerem espaço e/ou máquinas suficientes para o meu propósito, resolvi abandonar esta ideia e voltei a falar com a coordenação. No entanto, o coordenador me encaminhou para o administrador do campus, que por sua vez, me colocou em contato com o responsável pelo sistema de informação, isto é, o analista de sistemas da instituição. Expliquei para ele a situação e ele me forneceu um outro navegador de acesso ao site Orkut e me garantiu que este agora funcionaria.

Na sala de aula, compartilhei o andamento da situação com os meus alunos e prometi a eles que começaríamos as nossas atividades *on-line* no dia seguinte. Em seguida, a aula continuou normalmente a partir das lições do livro didático.

#### **Aula 5: A substituição do site Orkut pelo site Blogger (20/10/2009)**

Como eu já havia prometido aos alunos que na próxima aula faríamos a nossa primeira atividade *on-line*, uma vez que já estávamos na seção de escrita da unidade, resolvi não arriscar e decidi adaptar a atividade a outro *site*: criei para os alunos um *blog* da turma onde eles escreveriam o primeiro gênero previsto para a primeira atividade, o gênero “*How to*”, muito comum na língua e facilmente encontrado em revistas e sites que abordam diferentes questões interpessoais. É importante ressaltar que este gênero foi previamente discutido na sala de aula a partir da sua estrutura e características linguísticas que o compõe.

Neste dia meus alunos estavam muito empolgados, pois era a primeira vez (pelo menos no curso) que eles tinham aula no laboratório de informática utilizando a Internet. Como o laboratório só dispunha de 10 computadores, os alunos se revezavam de dois em dois para completar a atividade enquanto outros rascunhavam e revisavam os textos que escreveriam no *blog*. Quando fui explicar para uma das alunas como acessar o site, ela fez uma série de perguntas de ordem sintática na língua inglesa e percebi sua preocupação e

empenho em escrever um texto coeso e coerente, pois como ela mesma disse “quero escrever direitinho professor, pois não quero que as pessoas critiquem o meu inglês, já que sou estudante de Letras!” (Depoimento da aluna Denise). A aluna fez este comentário ciente de que a maioria das coisas que são postadas na Internet é de acesso público e geralmente irrestrito; logo, escrever algo que faça sentido é uma exigência das mídias sociais, especialmente por expormos a nossa face pública para o mundo inteiro.

#### **Aula 6: A reflexão sobre outra possível proposta de trabalho e a discussão sobre as produções no blog (21/10/2009)**

Passei este dia todo analisando as postagens dos alunos no *blog*, estudando suas características, fazendo as devidas correções em seus textos e sugerindo propostas de reescrita. Também procurei o rapaz do sistema de informações, mas não consegui entrar em contato com ele.

Fiquei refletindo sobre uma nova proposta de trabalho que não fosse mais o Orkut; comecei então a analisar a possibilidade de substituir este *site* de relacionamento por outro que ofereça os mesmos dispositivos e possibilidades de criação dos mesmos gêneros que Orkut oferece. Observei o funcionamento das outras quatro redes sociais *on-line* que mencionei no questionário de análise de necessidades que forneci aos alunos no primeiro dia: o *Facebook*, o *MySpace*, o *Hi5* e o *Twitter*. Como eu já era associado à todas elas, não foi difícil entender como se dava o seu funcionamento e suas principais características. No entanto, percebi que nenhuma delas possui as funções práticas e claras que oferece o Orkut.

À noite, durante a aula discuti com os alunos as suas produções no *blog*, averigui o que eles acharam da atividade e continuamos as atividades do livro-texto. Marcamos para a próxima aula a criação das suas páginas no Orkut.

### **Aula 7: A mudança do site Orkut pelo site de relacionamentos Hi5 (22/10/2009)**

Voltei a conversar com o analista de sistemas do campus e ele mais uma vez me orientou a usar um outro navegador de acesso ao Orkut, porém, prevendo mais uma tentativa frustrada, visitei de novo outras páginas de relacionamentos virtuais e concluí que a rede de relações que mais se adequava aos propósitos comunicativos do projeto era o *Hi5* (site muito parecido com o Orkut). Na aula deste dia, como eu já esperava, o Orkut não funcionou novamente e expliquei para os alunos que mudaríamos a plataforma virtual para o *Hi5*, e embora eles não tenham apreciado a ideia, todos foram para o laboratório de informática, mas por conta da baixa conexão da internet do campus, apenas cinco alunos conseguiram se inscrever no site. Voltamos para a sala e os alunos prometeram criar suas páginas neste site em casa.

Dando continuidade a aula, a partir do livro-texto comecei o processo de esclarecimento e apropriação do **gênero perfil** e os alunos começaram suas primeiras tentativas de escrita deste gênero.

### **Aula 8: A retomada do site Orkut numa modalidade *off-line* (23/10/2009)**

No dia seguinte, verifiquei no *site Hi5* se os alunos tinham criado as suas páginas como prometeram, mas apenas três alunos a fizeram. Reavaliei esta possibilidade e a qualifiquei como pouco produtiva, além disso ter nos desviado do que já tínhamos decidido no início das aulas. Pensei muito sobre esta situação e considerando a insatisfação dos alunos com a mudança de planos, decidi voltar a trabalhar com o Orkut, mesmo que fosse numa modalidade *off-line*. Para a aula desta noite, levei meu *notebook* e através da internet *wireless* e com a ajuda de um projetor, demonstrei aos alunos como eles deveriam fazer para se inscrever no Orkut; expliquei o passo a passo para a inscrição neste *site* e chamei alguns

voluntários para treinar esta atividade. Percebi que a familiarização com este suporte foi imediata, embora tenhamos discutido suas principais características na língua inglesa.

Nesta aula, trabalhei com melhor propriedade o **gênero perfil** e sugeri que os exemplares que foram criados em sala deveriam ser colocados em sua página no Orkut após a sua inscrição neste *site*. Também forneci aos alunos uma lista com as palavras mais comuns em inglês que são dispostas no Orkut (Anexo IV). No final de semana, me surpreendi ao perceber que, mesmo não usando os computadores da instituição, todos os alunos criaram suas páginas no *site*, bem como os seus perfis que foram escritos nas aulas anteriores.

#### **Aula 9: A discussão e a avaliação dos perfis na sala de aula (27/10/2009)**

À tarde, prova oral das 15:00 às 18:00 horas. À noite, discutimos a produção dos perfis e fiz algumas considerações acerca dos erros encontrados no material escrito que puseram no Orkut. Sem apontar os produtores dos textos, fiz algumas sugestões de mudanças gramaticais (reescrita do texto) e pedi que eles anotassem os problemas e revisitassem seus textos para identificar possíveis erros. Às 20:00 horas, prova escrita.

#### **Aula 10: A negociação das próximas atividades (28/10/2009)**

À tarde, prova oral das 15:00 às 19:30 horas. À noite, por conta dos dias que tivemos sem aula (14 e 26/10) e do feriado próximo (02/11), expliquei aos alunos que para cumprirmos o programa precisaríamos de pelo menos uma aula extra. Os alunos escolheram a tarde do dia 30/11/2009 e em seguida, continuamos nossa aula seguindo livro-texto e pedi que todos os alunos se juntassem a minha comunidade no Orkut chamada *Let's write in English!* explicando que a próxima atividade *on-line* exigiria que todos os alunos fizessem parte desta comunidade.

### **Aula 11: A apropriação do gênero fórum de discussão *on-line* (29/10/2009)**

Expliquei aos alunos o porque de eu ter pedido para se juntarem à minha comunidade no Orkut e baseando-me numa atividade do livro começamos a discussão sobre o **gênero fórum de discussão on-line**. Expliquei suas funções comunicativas e suas características lingüísticas mostrando por meio do projetor com internet *wireless* alguns exemplares deste gênero na rede. Na minha comunidade no Orkut, abri um tópico de discussão relacionado à atividade de escrita que eles estavam estudando no livro-texto e expliquei que, após produzirem este gênero na sala de aula, eles deveriam reescrever este gênero no tópico de discussão previamente explicitado. Os alunos escreveram perguntas relacionadas ao item da unidade estudada em pequenos pedaços de papéis; ao me entregarem, fiz algumas correções nestes textos e ao dobrá-los, pedi que cada aluno retirasse aleatoriamente um dos papeizinhos e o lessem em voz alta, identificando o destinatário. O aluno que retirasse o questionamento do colega deveria fornecer uma resposta na lista de discussão do fórum logo após este aluno ter postado também a pergunta que o seu respectivo par leu em sala.

### **Aula 12: A apropriação do gênero convite e do gênero *scrap* (30/10/2009)**

Tivemos aula no período da tarde e como a unidade discutia questões sobre eventos sociais, começamos a discutir o **gênero convite** que fazia parte da atividade de escrita. Explorei a estrutura desses gêneros e todos os seus componentes básicos, além de ter mostrado exemplares autênticos desta forma discursiva.

À noite, com o projetor e a internet *wireless* procurei mostrar na rede alguns exemplares *on-line* do gênero convite e em seguida, dei algumas sugestões de festas hipotéticas nas quais eles deveriam escrever convites para os colegas de classe. Os alunos começaram a escrever os convites e após me entregarem, fiz algumas correções básicas e

sugeri algumas mudanças nos seus textos. Após isso, fizemos, por sistema de escolhas aleatórias em pedaços de papéis, a troca de convites entre os alunos na sala. Os alunos que escolhiam o convite enviado pelo destinatário até então desconhecido, deveriam ler este convite em voz alta e no dia seguinte, os seus respectivos emissores deveriam escrever este convite por meio de *scraps* no Orkut de quem o escolheu.

Após esta atividade, explorei junto com eles as características do **gênero virtual scrap** e mostrei para eles sua funcionalidade e possibilidades comunicativas. Mostrei alguns modelos de *scraps* em diferentes páginas do Orkut e selecionei algumas características discursivas deste gênero. Discutimos (e também mostrei exemplos) como era comum a troca de convites virtuais por meio de *scraps* entre os amigos participantes desta rede.

Como se tratava de uma sexta-feira, os alunos poderiam fazer esta atividade durante o final de semana. No final da aula, pedi aos alunos que procurassem fotos pessoais antigas e que representassem diferentes fases de suas vidas. Os alunos ficaram bem curiosos, mas só adiantei que estas fotos serviriam para uma próxima atividade.

### **Aula 13: Os gêneros legendas e comentários em fotos do Orkut (03/10/2009)**

No final de semana, percebi que a maioria dos alunos havia postado diferentes fotos em seus álbuns do Orkut e isso me animou bastante. Nesta aula, fechamos a unidade cinco do livro-texto e discutimos o gênero legenda em fotos virtuais e em seguida, o gênero comentário em fotos no Orkut. Relacionando ao conteúdo lingüístico e gramatical estudado em toda a unidade (uso de verbos no tempo passado), pedi que os alunos escrevessem legendas em suas fotos usando estas estruturas e que no dia seguinte, fizessem pelo menos um comentário em fotos dos colegas que eles preferissem, sempre usando as formas que aprenderam no livro-texto.

Como este foi o último dia de aula, expliquei para os alunos que eu os acompanharia na produção dos seus textos on-line produzidos até o mês de dezembro. Sugerir que eles escolhessem o gênero virtual que mais se identificaram para que este fosse mais observado em relação aos outros; os alunos escolheram o gênero *scrap* por alegarem que é o gênero mais popular e mais prático do Orkut.

Antes de encerrar a disciplina, também passei para os alunos um termo de consentimento de publicização das atividades *on-line* em que eles consentem ou não a publicação de suas identidades (nomes e imagens) dispostas no *site* de relacionamento que servirá de suporte para a as suas produções escritas desenvolvidas no curso da disciplina (Anexo V). Somente três dos vinte e quatro alunos se recusaram à exposição de suas imagens publicamente nos dados finais desta pesquisa e embora eu os tenha questionado o porquê de sua decisão eles preferiram não responder.

#### **Aula 14: As últimas avaliações (04/11/2009)**

No período da tarde passei prova oral no período da 14:00 às 19:30 horas. À noite, passei a prova escrita que teve início às 20:00 e terminou às 22:45 horas.

## Anexo II: Questionário de análise de necessidades



Universidade Federal do Pará

Curso de Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos

Mestrando: Francisco Ednardo Barroso Duarte

### Questionário de Análise de Necessidades dos alunos de Letras habilitação em Língua Inglesa da UFPA no Campus Universitário de Bragança

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Matrícula \_\_\_\_\_

1) Você já estudou inglês antes de entrar para a habilitação na UFPA?

- Se sim, diga onde e por quanto tempo \_\_\_\_\_

2) Quais as suas expectativas em relação a aprendizagem da língua inglesa nesta instituição?

3) Qual a habilidade da língua inglesa (leitura, escrita, escuta e fala) que é mais difícil para você?

4) Qual destas habilidades você acha **a mais importante** nesta língua e por quê?

5) Fora da universidade o que você faz para continuar em contato com a língua inglesa?

6) Em casa você costuma estudar inglês?

- Se sim, diga com quais materiais (livros didáticos, gramáticas, material dado por outros professores, CDs, CD ROMs, Internet, vídeo-aula, outros)

\_\_\_\_\_

7) Quais atividades você faz além da faculdade? Exemplo: trabalho (diga em quê), cuidado da casa, faço outra faculdade (diga qual), frequento a academia, estudo outras coisas (informática, dança, música etc.)



**8)** Quais as atividades você acha que favorecem a aprendizagem da língua inglesa (você pode marcar mais de uma alternativa):

- Internet;
- Música;
- Vídeos (cinema);
- Textos diversos escritos em inglês;
- Tradução de textos;
- Estudar gramática;
- Ler dicionários;
- Conversar com outros falantes de inglês;
- Aulas particulares de inglês;
- Estudar inglês com um amigo ou em grupo.

**9)** Com quais destas atividades no computador você **gostaria** de praticar a língua inglesa dentro ou fora da sala de aula (você pode marcar mais de uma alternativa):

- Blog*;
- Flog* (fotolog);
- E-mail*;
- Chat* (bate-papo);
- MSN*;
- Scraps* ( recados no Orkut, por exemplo);
- Posts* ( comentários em *blogs* ou páginas pessoais);
- Fóruns de discussão on-line;
- Sites* de relacionamentos virtuais.
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**10)** O que você acha que mais o desmotiva quando está estudando a língua inglesa (você pode marcar mais de uma alternativa):

- Não ter muito vocabulário;
- Não conseguir pronunciar corretamente as palavras;
- Não conseguir entender o que escuta;
- Não conseguir entender um texto escrito;

- Não saber escrever corretamente as palavras;
- Não ter com quem praticar o idioma;
- Vergonha, timidez e medo de ser criticado pelo **professor**;
- Vergonha, timidez e medo de ser criticado pelos **colegas**.

**11)** Na sua opinião qual é o site de relacionamentos virtuais que é mais popular entre os seus amigos:

- Twitter;
- FaceBook;
- MySpace;
- Hi5;
- Orkut.

**12)** Você conhece a rede social *on-line* Orkut?

- Sim e já sou associado;
- Sim, mas não sou associado;
- Não, mas gostaria de me associar;
- Não e não gostaria de me associar.

**13)** Se você já conhece o site Orkut, quais são os gêneros virtuais que você manipula com mais frequência (você pode marcar mais de uma alternativa):

- Perfil;
- Scraps* (recados);
- Depoimentos;
- Mensagens;
- Comentário em fotos;
- Legendas de fotos;
- Descrição de vídeos;
- Descrição/apresentação de comunidades;
- Fóruns de comunidades;
- Chat*.

## Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de consentimento livre e esclarecido

1 – Título do Projeto: **O uso de gêneros virtuais dispostos no Orkut e a sua contribuição para o desenvolvimento da habilidade de escrita na língua inglesa e o papel da motivação e da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas.**

- 1.1 – Natureza da pesquisa: Dissertação de mestrado em Lingüística com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas.  
 1.2 – Pesquisador: Francisco Ednardo Barroso Duarte.  
 2 – Descrição sucinta da pesquisa:

Esta pesquisa nasceu da necessidade de projetos no campo do ensino-aprendizagem de línguas que visassem a aprimorar a habilidade de escrita em inglês de alunos de graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa de modo que eles pudessem se sentir mais motivados e autônomos no exercício livre desta habilidade. A idéia surgiu da constatação de que muitos alunos sentem-se pouco encorajados, confortáveis e confiantes quando precisam usar a habilidade de escrita, queixando-se que a maioria das atividades são pouco significativas para eles e que se limitam às demandas do curso (exemplos: o professor como única audiência, tarefas baseadas em notas, escrita controlada etc.). Pensando nesta problemática é que a minha pesquisa se utiliza das principais teorias que abordam os gêneros virtuais e sua aplicação no contexto acadêmico com o intuito de promover a motivação (cf. DÖRNYEI, 2005) e a autonomia (cf. BENSON, 2001; LITTLE, 1999) no desenvolvimento da habilidade de escrita dos sujeitos envolvidos em atividades interativas. Este trabalho ressalta a importância da aplicação das teorias sobre gêneros discursivos nas aulas de inglês, bem como a utilização destas teorias quando na didatização dos gêneros dispostos nas mídias eletrônicas, ou seja, os gêneros emergentes (MARCUSCHI, 2005) que se encontram na rede de relacionamentos *on-line* Orkut.

- 3 – Descrição dos procedimentos:

Para participar desta pesquisa o aluno proponente deverá ter ciência de que:

- Preencherá o questionário de análise de necessidades desenvolvido para a pesquisa;
- Inscrever-se-á na plataforma virtual Orkut, criando para si um e-mail e uma página pessoal no *site*;
- Participará de todas as atividades *on-line* propostas pelo professor;
- Participará das negociações sobre a regularidade que deverão acessar e fazer as atividades no *site*;
- Comprometer-se-á com todas estas tarefas, uma vez que todas elas serão realizadas a partir dos conteúdos ministrados e que fazem parte do plano de curso da disciplina.

- 4 - Garantia de esclarecimento:

Em qualquer etapa da aplicação da pesquisa o aluno terá direito de saber como serão usadas as informações e atividades produzidas por ele tendo garantido o seu anonimato quando na publicação dos dados coletados para a pesquisa.

- 5 - Garantia de não-publicação das atividades:

O aluno que não quiser que suas atividades (mesmo de forma anônima) não sejam publicadas terá garantida esta possibilidade de escolha sem sofrer nenhum prejuízo na avaliação da disciplina.

- 6 – Direito de confidencialidade:

O aluno terá sua identidade preservada durante toda pesquisa, assim como a identidade de todas as pessoas por ele referidas. Caso queira tornar pública todas as suas produções durante a disciplina o aluno poderá preencher um documento de autorização que lhe será entregue no final do experimento.

- 7 – Nota de Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li sobre a referida pesquisa e concordo voluntariamente em participar de todo o processo de desenvolvimento da mesma tendo o direito de me manter anônimo (a) quando preferir, bem como retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste estudo.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa, local e data do consentimento.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse sujeito para a participação neste estudo.

---

Assinatura do responsável pela pesquisa, local e data.

## Anexo IV: Lista de palavras em inglês mais freqüentes no Orkut

### Lista das palavras/termos mais comuns no Orkut – versão em Inglês

<b>Home</b> (Início/página inicial)	<b>Find more friends</b> (encontrar mais amigos)
<b>Profile</b> (perfil)	<b>Scraps</b> (recados)
<b>Scrapbook</b> (página de recados)	<b>Photos of me</b> (fotos comigo)
<b>Friends</b> (amigos)	<b>Crop photo</b> (cortar foto)
<b>Communities</b> (comunidades)	<b>Post</b> (postar; enviar)
<b>Login</b> (entrar)	<b>Preview</b> (visualizar)
<b>Log out</b> (sair)	<b>Add more photos</b> (adicionar mais fotos)
<b>Photos</b> (fotos)	<b>Upload photos</b> (carregar/adicionar fotos)
<b>Videos</b> (vídeos)	<b>Comments</b> (comentários [em fotos])
<b>Testimonials</b> (depoimentos)	<b>Tag a friend</b> (marcar um amigo [em uma foto])
<b>Events</b> (eventos)	<b>Scraps tips</b> (dicas de recados)
<b>Promote</b> (promover)	<b>Reply</b> (responder)
<b>Apps</b> (aplicativos)	<b>Description</b> (descrição)
<b>Add apps</b> (adicionar aplicativos)	<b>Promote</b> (promover)
<b>Add as a friend</b> (adicionar como amigo)	<b>Edit</b> (editar)
<b>Lists</b> (listas)	<b>Polls</b> (enquetes)
<b>Messages</b> (mensagem)	<b>Forum</b> (fórum [lista de discussão])
<b>Settings</b> (configurações [alterações])	<b>Events</b> (eventos)
<b>Spam</b> (avisos de e-mails desconhecidos)	<b>Members</b> (membros)
<b>Profile views</b> (visualizações do perfil)	<b>Trash</b> (lixo, lixeira)
<b>Recent visitors</b> (visitantes do seu perfil)	<b>Send message</b> (enviar mensagem)
<b>Today's fortune</b> (sorte do dia)	<b>Related communities</b> (comunidades relacionadas)
<b>Upcoming birthdays</b> (próximos aniversários)	<b>Subject</b> (assunto)
<b>Updates</b> (atualizações)	<b>Topic</b> (tópico)
<b>My friends</b> (meus amigos)	<b>Join</b> (participar)
<b>My communities</b> (minhas comunidades)	<b>Posts</b> (postagens)
<b>View all</b> (ver todas comunidades/amigos)	
<b>Manage</b> (gerenciar comunidades/amigos)	

## Anexo V: Termo de consentimento de publicização de atividades *on-line*

### Termo de consentimento de publicização de atividades *on-line*

Este documento visa a formalizar a aceitação ou rejeição da publicização das atividades *on-line* desenvolvidas pelos alunos participantes da pesquisa de dissertação de mestrado do professor **Francisco Ednardo Barroso Duarte** ao ministrar a disciplina **Inglês Básico III** no período de 14 de Outubro de 2009 a 04 de Novembro de 2009 no curso de Letras – habilitação em Língua Inglesa no Campus Universitário de Bragança.

**Ao aluno:** Escolha uma das opções abaixo e assine seu nome completo em uma das notas que preferir:

#### Nota de concordância

Eu, \_\_\_\_\_

**concordo** com a publicização das minhas atividades *on-line* realizadas no período da disciplina Inglês Básico III tendo assim inteira confiança nesta pesquisa e convencido que o professor-pesquisador não fará uso indevido da minha imagem ou das minhas produções escritas desenvolvidas no curso desta disciplina, pois estou certo que estou contribuindo para o avanço, reflexão e desenvolvimento dos estudos científicos no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

#### Nota de discordância

Eu, \_\_\_\_\_

embora tenha contribuído para os estudos desta pesquisa prefiro me manter **anônimo** no que se refere à publicização das minhas atividades *on-line* realizadas no curso da disciplina Inglês Básico III. Estou ciente de que não sofrerei nenhum prejuízo ao tomar esta decisão e que terei minha escolha respeitada e aceita pelo pesquisador.

**Ao pesquisador:** Estou ciente das escolhas feitas pelos alunos e respeitarei qualquer uma das decisões tomadas por eles.

Professor-pesquisador: **Francisco Ednardo Barroso Duarte**

\_\_\_\_\_

Bragança – Pará

04 de Novembro de 2009