

HOMEPAGE: UM MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Homepage: a digital educational material in English language learning

Marcus de Souza ARAÚJO

Universidade Federal do Pará (UFPA), LAEL-PUC-SP, Belém, Brasil

Tatiana S. de MACEDO

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil

Resumo: *Este artigo tem como objetivo relatar uma atividade de produção escrita em inglês dos gêneros discursivos apresentação pessoal e homepage no contexto acadêmico. O estudo se desenvolve por meio de referenciais teóricos da perspectiva do material didático (DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; GRAVES, 2000; RAMOS, 2009; entre outros), da escrita como processo (BROWN, 2004; DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2005) e de contribuições da tecnologia digital no ensino de línguas (PRENSKY, 2012; ROJO, 2012; entre outros). A atividade relatada levou em consideração a abordagem da escrita como processo, ou seja, geração e estruturação das ideias, rascunho, avaliação, revisão, correção em pares, edição. Pensando no compartilhamento das produções escritas dos alunos, o resultado final da atividade foi a criação coletiva de uma homepage para a publicação do gênero apresentação pessoal, além de postagens de vídeos e sugestões de sites e outros links. Os resultados da pesquisa apontam aumento na motivação dos alunos em processo de formação inicial para produzir gêneros escritos a partir das tecnologias digitais.*

Palavras-chave: Material didático; Escrita como processo; Língua Inglesa; Tecnologia digital

Abstract: *This article aims at reporting an English language writing activity for the genres personal presentation and homepage in the academic context. The study is grounded on the perspective of pedagogical materials (DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; GRAVES, 2000; RAMOS, 2009; among others), of process writing (BROWN, 2004; DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2005), and of the contributions of digital technologies to teaching languages (PRENSKY, 2012; ROJO, 2012; among others). The activity was based on the principles of writing as a process, such as brainstorming, organizing ideas, drafting, evaluating, peer correction, editing. The result of the activity was the collective creation of a homepage in which the students could share their personal presentations as well as videos and suggestions of sites and other links. The results of this work point to the increase of the pre-service formation students' motivation to produce written genres using digital technologies.*

Key-words: Didactic material; Process writing; English Language; Digital technology

1. Introdução

A sociedade contemporânea vive em constantes mudanças, sobretudo pela expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Em nosso dia a dia, deparamo-nos com situações em que dependemos de alguma interface tecnológica, seja em casa ou no trabalho, seja na vida social ou no ambiente educacional. Nesse contexto, ensinar e aprender já não significam mais estar em uma sala de aula. O professor deixa de ser a única fonte de transmissão de conhecimento e passa a ser um fomentador/orientador no ensino e na aprendizagem (DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; BEHAR *et al.*, 2013), através do uso de diversos recursos tecnológicos, como, por exemplo, as mídias, os ambientes virtuais, o computador e a internet.

Ao considerarmos o advento das TDIC na educação e sua relação cada vez mais estreita com nossos alunos, devemos pensar em interfaces tecnológicas que possam ser como *pontes* entre o aluno, o professor, a escola/universidade e o conhecimento. Por essa razão, o material didático poderia ser um elo entre esses componentes para o fomento de práticas tecnológicas educacionais digitais.

Nessa direção, professores de línguas (materna ou estrangeira), em formação inicial ou continuada, poderiam adotar a prática de elaboração de material didático como um meio de interação escrita ou oral para aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento de práticas sociais para o ensino e a aprendizagem. Por esse pressuposto, o material didático pode trabalhar o contexto real de língua (como é usada no processo de interação autêntica entre os agentes da comunicação) e as atividades devem auxiliar os alunos a usar a língua de forma comunicativa, estimulando, assim, seus processos cognitivos, tornando o ensino e a aprendizagem mais ativos (DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998).

O Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) vem, ao longo dos anos, tentando desenvolver atividades de escrita que colaborem para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia de seus alunos. As dificuldades são muitas, uma vez que alguns alunos ingressam no Curso com pouco, ou nenhum, conhecimento sistematizado da língua inglesa. Entretanto, acreditamos que o trabalho com a escrita sob a perspectiva de gêneros do discurso, em uma abordagem de ensino e de aprendizagem da escrita como processo, em comunhão com as novas tecnologias educacionais digitais, torne possíveis diversas ações pedagógicas e ser grande aliado no processo de formação desses alunos.

Isto posto, o presente artigo relata uma atividade de produção escrita desenvolvida com alunos calouros da graduação do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. Este relato procura mostrar como o processo de reescrita ajudou nossos alunos a serem mais conscientes para a importância de (re)elaborar um

texto escrito na língua-alvo. Desse modo, o produto final consistiu na criação de uma *homepage* produzida pelos alunos. Esse gênero tem o potencial de ser uma ferramenta pedagógica para postagem de atividades desenvolvidas pelos próprios alunos ao longo do semestre.

O presente artigo está subdividido em quatro seções, além desta introdução. Na seção a seguir, realizaremos uma breve revisão teórica sobre material didático, tecnologia educacional digital e escrita como processo. Na terceira seção, apresentaremos o contexto no qual a atividade foi realizada. Na quarta e quinta seções, concluiremos com a descrição dos procedimentos realizados e com as considerações finais, respectivamente.

2. Fundamentação teórica

2.1 Material didático

O desenvolvimento de materiais didáticos é um desafio para a formação do professor (pré-serviço ou continuada) em geral, não apenas para o de línguas (materna ou estrangeira). As atividades e/ou unidades de aprendizagem a serem desenvolvidas são parte dos processos de ensino e de aprendizagem e devem estar integradas ao curso de maneira geral, ao conteúdo programático, e não serem vistas de forma isolada e descontextualizada da realidade desse aluno.

Como nos mostra Graves (2000), o processo de planejamento de um curso torna-se potencialmente produtivo quando aquele(a) que o planeja cria um ambiente de aprendizagem que possibilite a construção do conhecimento ao levar em consideração o *quê*, o *como* e o *por quê* do curso. O material didático deve motivar e desafiar o aluno (DUDLEY EVANS; ST. JOHN, 1998; RAMOS, 2009).

Assim sendo, o ensino e a aprendizagem deveriam ocorrer de forma mais efetiva, na tentativa de os alunos aprenderem fazendo, devendo as atividades e/ou unidades de aprendizagem estar relacionadas com a criação de oportunidades reais, autênticas, para os alunos usarem toda a língua disponível de seu repertório (GRAVES, 2000). Nesse contexto, tanto o professor como o aluno assumem papéis diferenciados nesse processo interativo. Como bem pontua Ramos (2009), este último passa a ser um colaborador, participativo, responsável por sua aprendizagem e aquele um facilitador, orientador ou mesmo mediador.

É interessante observar que autores como Dudley-Evans e St. John (1998), Filatro (2008), Graves (2000) e Ramos (2009) pontuam que o *designer* de material didático deve considerar o contexto pedagógico no qual os alunos estão inseridos, ou seja, é necessária uma análise de necessidades, como ponto de partida, para melhor conhecer as necessidades e os desejos dos alunos, bem como as possíveis restrições que o curso pode apresentar, como, por exemplo, limitação da carga horária, período do curso a ser realizado, recursos oferecidos ou não pela escola, entre outros.

Não obstante, entendemos que, em princípio, um fator relevante que permeia a produção de material didático é a visão do *designer* para as teorias de linguagem e de metodologias de ensino a serem adotadas. Conforme bem salienta Graves (2000), o material didático é planejado de acordo com as concepções de ensino e de aprendizagem do *designer*/professor e com a forma como essa concepção é aplicada/planejada no material e desenvolvida no contexto de aprendizagem.

Em diversas ocasiões, o professor/*designer* planeja seu material didático e/ou suas atividades sem um suporte acadêmico, sem um referencial teórico que contextualize sua visão de ensino e de aprendizagem, contando, muitas vezes, apenas, com sua intuição. Fundamentar a prática em uma visão teórico-crítica é importante, uma vez que essas teorias e metodologias podem tornar o *design* do curso mais *engessado* ou mais aberto, priorizando o produto em vez do processo, caso em que as unidades ou tópicos de aprendizagem não se articulam ou se comunicam, fragmentando a visão de ensino e de aprendizagem contemporâneos. Por essa razão, concordamos mais uma vez com Ramos (2009, p. 95) quando afirma que “ao considerar-se a produção de material didático, é preciso ter princípios teóricos de ensino-aprendizagem, de linguagem e de procedimentos que norteiam essa produção”.

Na perspectiva do *designer*, planejar material didático é criar, escolher ou adaptar, além de organizar materiais e atividades (GRAVES, 2000) para que os objetivos sejam alcançados. Segundo Filatro (2008, p. 44), no processo educacional, pensar em objetivo é definir os objetivos de aprendizagem, pois “descrevem um *resultado pretendido* e exprimem o que o aluno fará quando os tiver dominado”. A autora também salienta a importância de definir os objetivos de aprendizagem “e não os objetivos do educador ou do material a ser produzido, observando a unidade de aprendizagem do ponto de vista exclusivo do aluno” (FILATRO, 2008, p.44). Em outras palavras, o material será efetivo e aplicado de forma satisfatória desde que os objetivos de aprendizagem traçados sejam alcançáveis.

Um outro aspecto a ser considerado é o planejamento de material didático para ambientes digitais. O *designer* de material, atividade ou unidade de aprendizagem precisa ter em mente que o digital e o presencial são dois contextos com características marcantes e distintas. Por essa razão, o material precisa adequar-se ao contexto de ensino e de aprendizagem no qual está inserido.

No ambiente digital, professor e aluno não estão mais em contato face a face. A busca de interfaces para o aprendizado eletrônico faz-se necessária, pois “as tecnologias digitais podem e devem ser assumidas como uma nova oportunidade de uma educação mais centrada nas necessidades individuais, sendo apropriadas e compatíveis com as abordagens de aprendizagem independente” (MOTA; SCOTT, 2014, p. 53). Assim sendo, o *designer* organiza o material didático, atividade ou unidade de aprendizagem disponibilizando interfaces tecnológicas para o aluno familiarizar-se e atuar de maneira sistemática e eficiente nesse ambiente digital para realizar uma determinada atividade. De acordo com Filatro (2008, p. 54):

as ferramentas do aprendizado eletrônico incluem serviços ou funcionalidades de comunicação (como e-mail, fórum, *chat*), aplicativos para edição de textos, apresentação de slides e manipulação de planilhas eletrônicas e mecanismos de busca e organização do conhecimento, além de recursos de monitoramento e avaliação.

É preciso, então, buscar um novo ambiente educacional para o planejamento de material didático ao pensar o contexto digital para que não tenhamos uma situação de ensino e de aprendizagem fragmentada, compartimentada ou descontextualizada. O ensino mediado pelo computador exige do *designer* de material uma nova postura já que “novas formas de ensinar e aprender precisam ser elaboradas e pensadas à luz das ferramentas disponíveis que ainda não são utilizadas pelos *designers* em sua total capacidade de gerar, talvez, o que venha a se constituir em *ciberaprendizagem*” (RAMOS, 2009, p. 113) (grifo nosso).

Outro aspecto que se deve levar em consideração ao produzir material didático é a avaliação. Ao se avaliar o material, tem-se a oportunidade de verificar se os objetivos traçados foram de fato alcançados. Caso contrário, pode-se redesenhar o material, a atividade ou a unidade de aprendizagem propostos para que os objetivos de aprendizagem estejam sempre relacionados com as necessidades dos alunos, tornando a avaliação parte do processo. Para ambientes digitais, Filatro (2008, p.55) sugere que

a avaliação pode ocorrer por meio da verificação dos processos (por exemplo, discussões em fóruns e *chats*, comentários publicados em *blogs* ou enviados por e-mail) ou dos produtos resultantes desses processos (por exemplo, a solução para um problema, o relatório de um projeto, uma síntese escrita ou oral).

O desenvolvimento de material didático leva o *designer* a tomar decisões flexíveis para produtividade, motivação e estímulo das atividades para o aluno a partir da análise de necessidades. Deve-se pensar na sequenciação e integração entre as atividades ou unidades de aprendizagem. Neste artigo, consideraremos a expressão material educacional digital (MED) (TORREZZAN; BEHAR, 2013), como toda e qualquer interface tecnológica digital relacionada com o ensino e a aprendizagem.

2.2 TDIC no ensino e na aprendizagem de línguas

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) está mudando a maneira de aprendermos e de ensinarmos. Sua aplicabilidade ao campo educacional tem sido vista por uma parcela considerável de educadores e instituições de ensino como uma possibilidade de modernização para o sistema escolar e acadêmico (DIAS, 2012). Com isso, o papel dos atores, sejam eles professores ou alunos, também

sofreu transformações, pois a era digital requer novas habilidades, novos comportamentos, trazendo, assim, novos desafios.

Dias (2012) e Kenski (2012) afirmam que as TDIC, tanto no contexto escolar como no contexto acadêmico, podem proporcionar possibilidades e desafios para a realização de atividades pedagógicas comunicativas para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais dos alunos, pois as TDIC estão relacionadas como fonte de informação e como interfaces digitais de transformação dessa informação. Complementando as ideias das autoras com o uso das TDCI nesses contextos, Moran (2013, p.31) afirma que:

a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Prensky (2012), por sua vez, sugere que estamos vivendo novos tempos na era da tecnologia digital. Para o autor, a maneira como utilizamos a tecnologia e o modo como a filtramos para encontrar o que precisamos dependem de cada um de nós, pois devemos estar conscientes de que a tecnologia é e será um meio de ajuda relevante para a formação de nossa sabedoria para, assim, podermos tomar decisões e realizarmos avaliações mais acertadas e conscientes. Por essa razão, o ser humano poderá aperfeiçoar suas competências cognitivas, afetivas e sociais graças à tecnologia digital, aperfeiçoando, assim, sua sabedoria (PRENSKY, 2012). Isso posto, o autor cunha o termo *sabedoria digital* (PRENSKY, 2012) referente a todos que cresceram e estão acompanhando essa (re)evolução digital:

a tecnologia digital pode nos fazer cada vez mais sábios. A sabedoria digital é um conceito duplo, referindo-se primeiro à sabedoria que se apresenta no uso da tecnologia, em que nossa capacidade cognitiva vai além de nossa capacidade natural, e, em segundo lugar, à sabedoria no uso prudente da tecnologia para realçar nossas capacidades. (PRENSKY, 2012, p. 101).

Dessa forma, para Prensky (2012), sermos sábios digitais implica não só melhorarmos nossas capacidades naturais com as tecnologias existentes, como também identificarmos continuamente áreas novas já que “o sábio digital também deve perceber que a capacidade de controlar a tecnologia digital para suas necessidades é uma habilidade-chave na era digital” (PRENSKY, 2012, p.113).

Nesse contexto, o uso das TDIC nos contextos escolar e acadêmico faz-se necessário para tornar nossos alunos mais sábios digitalmente, para usarem as interfaces disponíveis na internet de maneira consciente; ademais, o professor seria o meio para promover atividades ou projetos pedagógicos colaborativos em sala de aula de línguas para o fomento de uma aprendizagem também autônoma.

Entretanto, é importante ressaltar que o simples fato de o professor incluir as TDIC no contexto de sala de aula não gerará processos de mudança, inovação e melhoria no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Braga (2013, p. 59) compartilha essa visão quando salienta que “o fato de ser digital não garante o caráter de ‘inovação’. Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TIC.”

Coll, Mauri e Onrubia (2010) propõem uma tipologização para o uso das TDIC no ensino e na aprendizagem dos alunos nos contextos escolar e acadêmico, que leve em consideração, ao mesmo tempo, as características das interfaces tecnológicas e as principais dimensões das práticas educacionais. A tipologia é composta de três grandes tipos de uso. São elas:

Quadro 1 – Tipologização para o uso das TDIC

FERRAMENTA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Ferramenta curricular	As TIC são usadas para promover a aprendizagem em uma área curricular determinada.	Para a aprendizagem da escrita, da construção e interpretação de gráficos, da geometria, da matemática, para fazer exercícios, assim por diante.
Ferramenta de aprendizagem	As TIC são usadas como apoio na aquisição e desenvolvimento de procedimentos e estratégias de aprendizagem.	Para auxiliar os alunos a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem, ajudando-os no planejamento de suas atividades de aprendizagem, no acompanhamento das mesmas e para ajudá-los a desenvolver habilidades de trabalho colaborativo.
Ferramenta afetiva	As TIC são usadas para proporcionar apoio afetivo e emocional aos estudantes.	Para reforçar sua autoestima, melhorar sua percepção de autocompetência ou aumentar sua motivação.

Fonte: baseado em Coll, Mauri e Onrubia (2010)

Ainda segundo esses autores, ao usar as TDIC no sistema educacional, o professor precisa pensar em dar prioridade aos seus usos transformadores e inovadores, a saber, aqueles que permitem desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem que não seriam possíveis sem essas tecnologias, priorizando, também, os usos das TDIC que aproveitem por igual suas potencialidades.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) também sugerem a incorporação das TDIC nos contextos escolar e acadêmico não como um fim em si, mas no marco de uma dinâmica transformadora e inovadora que as TDIC contribuem para reforçar. Dessa forma, as TDIC

são interfaces que podem contribuir para o letramento digital dos alunos em seus contextos de ensino.

2.3 A perspectiva do ensino e da aprendizagem da escrita como processo

A vida em sala de aula, nos tempos atuais, nos impõe prazos e metas que precisam ser alcançados em um espaço de tempo muitas vezes exíguo. Assim, as atividades de escrita, frequentemente, acabam por focar apenas o produto final – o qual, quase sempre, será lido apenas pelo professor. Percebemos, nesse contexto, dois problemas.

O primeiro problema está relacionado com o fato de o leitor do produto final ser apenas o professor. É bem verdade que isso faz parte da realidade da sala de aula, cujas convenções o aluno aprende a conhecer e autenticar (TAYLOR, 1994). Entretanto, essa realidade pode e deve acolher outras ações comunicativas. O segundo problema direciona-se ao fato de o produto final ser geralmente o foco das atividades de escrita, em função do pouco tempo disponível para a realização das mesmas.

Celce-Murcia e Olshtain (2000) observam que o importante é a autenticidade da sala de aula, ou seja, a certeza de as tarefas serem relevantes para o desenvolvimento do aluno. Nessa linha de raciocínio, Van Lier (1997) explicita que autenticidade é o resultado de atos de autenticação do professor e dos alunos, em relação ao processo de aprendizagem e à linguagem utilizada nesse processo. São atos que validam e corroboram a relevância das atividades realizadas. Para Van Lier (1997), em sala de aula ocorre um processo de autenticação, no qual os envolvidos nas situações de comunicação, pessoalmente engajados no processo de comunicação, empreendem esforços para entenderem-se mutuamente.

O produto final precisa ser uma preocupação constante, pois é esse produto que chegará às mãos do leitor. Entendemos, porém, que trabalhar a escrita não apenas como produto, mas também como processo, oferece ao aluno uma gama considerável de experiências diversas na área da produção escrita. Ao longo dos anos, várias abordagens da escrita como processo foram desenhadas e vários modelos foram desenvolvidos.

Caminhando nessa direção, tomamos aqui o modelo proposto por White e Arndt (1991, p.7) e o adaptamos à realidade do cronograma de atividades da disciplina mencionada neste artigo:

1. Discussão e negociação, entre professor e alunos.
2. Tempestade cerebral / tomada de notas / questionamento.
3. Seleção de ideias / estabelecimento do ponto de vista.
4. Organização da informação / estruturação do texto. Essa organização também deve ser trabalhada com os alunos. É preciso (re)lembrar maneiras de fazer isso: linha de tempo, mapa de ideias, esqueleto por tópicos ou por orações, entre outros.
5. Primeiro rascunho.
6. Autoavaliação preliminar.

7. Correção em pares e resposta à correção.
8. Reunião com o professor para discutir o trabalho já feito.
9. Segundo rascunho.
10. Autoavaliação / edição / revisão final do texto.
11. Última revisão / entrega da versão final para o professor.

A seguir, procederemos à descrição da atividade de produção escrita realizada.

3. Descrição do contexto da atividade

A atividade foi desenvolvida em uma turma de calouros do primeiro semestre de 2013 do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, durante uma semana, na disciplina *Língua Inglesa I*. Essa disciplina tem como objetivo fornecer suporte linguístico e metalinguístico para o aluno aperfeiçoar e/ou desenvolver sua competência na língua-alvo. Por essa razão, as quatro habilidades comunicativas são trabalhadas para esse fim.

Um outro fator determinante na estruturação dessa disciplina é a questão da reflexão e conscientização dos alunos em seu percurso no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, no decorrer do semestre. Por estarmos em um curso de formação de professores, é nosso foco também fomentar práticas de aprendizagem autônoma, como aponta Magno e Silva (2008), para que o futuro professor se torne agente ativo de um processo de transformação que ultrapasse os muros da universidade e as paredes da sala de aula, tendo sempre em vista que “o *conteúdo* do curso não deve ser visto como fim em si mesmo, mas como um meio para desenvolver a percepção de significados, regularidades, generalizações na língua-alvo” (LIEFF, 2003, p.111) (grifo do autor).

As aulas eram ministradas três vezes por semana no turno noturno e tinham duração de uma hora e quarenta minutos cada aula. A carga horária total da disciplina é de 102 h/a. Participaram da pesquisa dezoito alunos para quem o curso de Letras/Inglês foi a primeira opção no Vestibular para todos os alunos. No primeiro dia, por meio de conversa informal, detectamos que os alunos gostavam de inglês e tinham interesse em aperfeiçoar-se na língua-alvo para tornarem-se melhores professores, mas sentiam-se inseguros quanto à produção oral e à produção escrita.

Essas habilidades foram consideradas por eles as mais difíceis. No decorrer do semestre, diversas atividades de aprendizagem foram desenvolvidas para amenizar essa insegurança dos alunos, trabalho que incluiu também as demais habilidades. Retomando o objetivo deste artigo, mostraremos uma atividade desenvolvida nesse semestre relacionada à produção escrita.

A seguir, descreveremos a metodologia utilizada para a realização da atividade de produção escrita em inglês, aplicada e desenvolvida com os alunos da disciplina *Língua Inglesa I*, por meio de interface com a tecnologia digital.

4. Descrição dos procedimentos da atividade de produção escrita

A atividade de produção escrita em língua inglesa foi desenvolvida em três aulas consecutivas. Em negociação com os alunos da turma, decidimos trabalhar o gênero discursivo apresentação pessoal, tendo sido este escolhido por ser de conhecimento de todos, além de ser recorrente em suas práticas sociais, já que todos participavam de redes sociais, usando-as para fazer novos amigos, momento em que tinham que falar sobre si mesmos.

Além disso, os alunos estavam motivados em ampliar seu repertório linguístico para saber outras informações que poderiam ajudá-los a se apresentar e a pedir informações pessoais sobre alguém. Nesse sentido, concordamos com Motta-Roth, Reis e Marshall (2007, p. 130) ao afirmarem que “é fundamental a metacsciência do aluno sobre seu engajamento em eventos comunicativos e sobre a interação que estabelece com o meio nos processos de ensino-aprendizagem”. Isso posto, os alunos desta turma passaram a envolver-se na atividade de maneira satisfatória e a cada aula realizaram as etapas propostas para a construção de suas apresentações pessoais.

Na primeira aula, os alunos receberam dois textos impressos relacionados ao gênero apresentação pessoal. Textos autênticos foram coletados: um de uma revista e o outro da internet. Para tornar a atividade mais sistemática, um roteiro preestabelecido foi dado aos alunos para melhor compreenderem e discutirem o gênero selecionado:

Quadro 2 – Roteiro para a discussão sobre o gênero apresentação pessoal

Vamos refletir sobre os textos a fim de trocarmos informações sobre eles. Para nortear a nossa discussão, considere os questionamentos abaixo:

- a) O que os dois textos têm em comum?
- b) Quem os escreveu?
- c) Que tipo de informação encontramos neles?
- d) Qual o público-alvo?
- e) Quem são os possíveis participantes desse evento?
- f) Qual a relação entre os participantes?
- g) Qual o motivo pelo qual as pessoas leem esses textos?
- h) Onde estes gêneros circulam?
- i) Que papéis esses gêneros ocupam na comunidade?

Fonte: elaborado por Marcus Araújo

Esta fase foi importante para os alunos ativarem seu conhecimento prévio sobre o gênero apresentação pessoal. A intenção era familiarizá-los com ele e conscientizá-los sobre as informações recorrentes e específicas do gênero *apresentação pessoal*. Após a discussão com os alunos dos textos selecionados e com as perguntas preestabelecidas do

roteiro, o professor da disciplina ainda motivou os alunos a discutirem oralmente sobre que outras informações seriam pertinentes nesse tipo de gênero e quais outras não seriam apropriadas, compartilhando as conclusões com a turma. Todas as demais informações foram registradas no quadro da sala de aula para que todos pudessem anotá-las e usá-las em fases de produção escrita do gênero em estudo.

Ressalte-se que toda a discussão fora realizada na língua-alvo da disciplina. Em seguida, a partir do conhecimento sobre o gênero em foco e das discussões realizadas em sala de aula, os alunos, em duplas, usaram os computadores do laboratório de informática da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) para pesquisarem a respeito de *sites*, que mencionavam *apresentação pessoal*. Na sequência, reportaram suas conclusões para a turma.

Nessa parte da atividade, nossa intenção era mostrar para o aluno que o mesmo gênero pode sofrer modificações de acordo com o meio de circulação, para quem é escrito e quem o escreve; além de mostrar a subjetividade do autor em suas escolhas sistêmicas, no fato de incluir ou excluir informações que julga pertinentes para uma apresentação ou para solicitar informações pessoais sobre o outro.

Na tentativa de ampliar o repertório linguístico dos alunos e ajudá-los na organização em seu processo de escrita, propusemos também o quadro a seguir (adaptado de MOTTA-ROTH; REIS; MARSHALL, 2007, p. 130). Ressalte-se que esse quadro foi usado pelas autoras para mostrar, “na forma de perguntas, questões comumente abordadas em PPs [páginas pessoais]”. (MOTTA-ROTH; REIS; MARSHALL, 2007, p. 130)

Quadro 3 – Roteiro para elaboração de apresentação pessoal

<p>Personal Information</p> <ul style="list-style-type: none"> • What’s your name? • How old are you? • Where are you from? • Where were you born? • Where did you grow up? • When is your birthday? • Where do you live? Who do you live with? • Do you have a boyfriend/girlfriend? • What’s your marital status? • What do you look like? • What are you good at? • What do you like doing? <p>Contact Information</p> <ul style="list-style-type: none"> • What’s your e-mail address? • What’s your telephone number? • What’s your address? <p>Professional Activities</p> <ul style="list-style-type: none"> • What do you do? • Where do you go to school? • What is your major? • When do you plan to graduate? <p>Likes and Dislikes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Do you like to travel? • What are your every day activities? • Which countries/places have you visited? What people should/shouldn’t do there? • How often do you surf the net? • Which sites have you already visited? • Which interesting sites (links) do you suggest? <p>Relationships</p> <ul style="list-style-type: none"> • What do your friends and family look like? • What are your parents’ names? • When and where were they born? • What are (or were) their occupations? • What are they like? • Do you have any brothers or sisters? • Do you have any children? If so, how old are they and what are their names? • Who is your best friend? • Where did you meet him/her? • What is your friend like?
---	---

<ul style="list-style-type: none">• What do like to do in your free time?• What do you do in your busiest day?• What do you do on weekend?• Do you have hobby?• What's/Who's your favorite _____?• What kind of (music/movies/TV program/...) do you like?• Do you like art/poetry/music/movies/...?	<ul style="list-style-type: none">• What are your friend's best/worst qualities?• How is your friend similar to or different from you?• What do you like most about your friend?
--	--

Fonte: elaborado e adaptado de Motta-Roth; Reis; Marshall, 2007

A partir da discussão e da familiarização com a *apresentação pessoal*, os alunos iniciaram a primeira fase de escrita em sala de aula, por se tratar de textos curtos e não demandar um longo tempo para a sua produção, além de que o trabalho “poderia funcionar como incentivo para motivar o interesse dos alunos em produzir textos” (RAMOS, 2012, p. 75) de outra natureza.

Em seguida, cada aluno foi motivado a ler seu próprio texto para possíveis correções em relação à organização textual, às escolhas léxico-gramaticais, ao conteúdo e a outros elementos relevantes na composição de um texto, como, por exemplo, grafia das palavras, pontuação, entre outros elementos. Finalizando o primeiro dia, os textos foram recolhidos pelo professor da turma para que o aluno não mais realizasse alterações em seu texto.

Na segunda aula, o professor, aleatoriamente, distribuiu os textos de modo que cada aluno tivesse o texto de um colega para realizar a correção da primeira versão. A correção não tinha como objetivo apenas detectar os erros em relação às escolhas léxico-gramaticais, mas também reorganizar o texto quanto às ideias, pois é nessa fase que estas são reorganizadas e reformuladas, para que novas ideias sejam geradas e, outras, descartadas (FIGUEIREDO, 2005). Esse foi um momento de tensão entre os alunos, pois este tipo de atividade jamais tinha sido realizado por eles.

Até o então, todos os trabalhos escritos eram corrigidos e comentados pelo professor da disciplina de forma individual ou coletiva (em que o professor relatava os erros mais comuns cometidos pelos alunos, apresentava-os no quadro da sala de aula e tecia comentários sobre esses erros). Muitos alunos disseram que ficariam constrangidos em fazer a correção no texto de seu colega e outros afirmaram não ter conhecimento linguístico suficiente para realizar a correção, não sabendo, muitas vezes, se a correção estaria certa ou errada.

Dessa forma, o professor esclareceu que se tratava de um procedimento comum no contexto acadêmico ou em qualquer situação de prática de escrita. Por exemplo, ao enviarmos um texto a uma revista especializada para submissão para publicação, o autor tem seu artigo corrigido por professores que fazem parte do comitê editorial da revista à qual o artigo foi submetido, que dão sugestões e contribuições para melhorar o texto; além disso, eles – alunos-futuros professores – também corrigiriam os textos de seus

alunos e precisavam ter critérios formais para tal correção, já que essa seria uma prática rotineira que iriam enfrentar em seus contextos de ensino.

Para que os alunos se sentissem mais confiantes na correção com seu par e a realizassem a contento, não se restringindo apenas, à correção de elementos sistêmicos, foi proposto um formulário de orientação para os alunos na tarefa de revisão dos textos escritos. Esse formulário foi elaborado por Figueiredo (2011, p. 103), que o adaptou dos trabalhos de Villamil e Guerrero (1998) e de Paulus (1999):

Quadro 4 – Formulário de orientação para textos escritos

TÓPICOS	DESCRIÇÃO
<i>Visão geral do texto</i>	Veja os pontos positivos do texto e aqueles que podem ser melhorados.
<i>Conteúdo</i>	Veja se o título está apropriado ao texto, se as ideias estão claras, se as ideias estão relacionadas ao tópico, se as ideias não estão repetidas, etc.
<i>Organização</i>	Veja se o texto tem começo, meio e fim. Veja se as ideias estão organizadas de forma coerente e lógica, se os parágrafos estão bem desenvolvidos e ordenados, etc.
<i>Gramática</i>	Observe o uso correto de artigos, tempos verbais, flexões verbais, preposições, pronomes, concordância entre sujeito e verbo, singular/plural, etc.
<i>Vocabulário</i>	Veja se seu colega está usando adequadamente o vocabulário aprendido, se escolheu a palavra correta para expressar algo, se não está repetindo palavras, etc.
<i>Mecânica 1</i>	Observe os sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas (adjetivo pátrio, dias da semana, por exemplo), ortografia das palavras, etc.

Fonte: elaborado e adaptado de Figueiredo (2011)

O formulário oportunizou mais autoconfiança e motivação para os alunos realizarem a correção com seu par. Eles afirmaram, em conversa informal com o professor da disciplina, que foi uma experiência interessante, pois jamais tinham vivenciado a situação de trabalhar com um colega para corrigir um texto. Sentiram-se, de fato, professores e sabiam que seria uma prática que enfrentariam em seu dia a dia. Por essa razão, precisariam ter critérios formais e sistemáticos para realizarem correções de textos escritos por seus futuros alunos. Além disso, os alunos começaram a ter mais consciência sobre o ato de escrever e puderam constatar na prática que a escrita é uma ação contínua de planejamento e rescrita, e não deve ser vista apenas como produto.

Ressalte-se que nesse processo da primeira correção do texto escrito, caso os alunos-leitores tivessem dúvidas sobre os erros ou a maneira como foi escrita determinada

informação (não soubessem se estava certo ou errado) e não encontrassem soluções, o professor era convocado para possíveis esclarecimentos e junto com os alunos resolviam o erro e as dúvidas.

Após a correção dos textos dos colegas e das sugestões fornecidas para melhorar a escrita, os textos corrigidos foram devolvidos a seus autores. Observou-se, ao circular na sala de aula, que os alunos ficaram contentes com as correções e sugestões dos colegas-leitores de turma, pois acharam-nas pertinentes e relevantes para o aperfeiçoamento dos textos. Quando discordavam de alguma correção ou não entendiam a razão para tal prática, os alunos-leitores eram convocados para possíveis esclarecimentos. Depois de esclarecidas todas as dúvidas e acatadas as sugestões, os alunos-escritores começaram uma releitura de seus textos para poderem reescrevê-los. Começou, dessa forma, a segunda versão de reescrita do texto.

Assim, após cada aluno realizar sua própria revisão, o professor executou a correção da versão final de cada texto dos alunos. Como eram textos curtos, todos os dezoito textos foram corrigidos e comentados juntamente com os alunos-autores em sala de aula, para observarem outros erros que não haviam sido percebidos pelos alunos-leitores no processo de correção, que era, na verdade, um processo natural, já que muitos ainda não apresentavam fluência na língua-alvo. Dessa maneira, cada aluno, após esse processo, releu seu texto já com os comentários e sugestões do professor e reescreveu a versão final de seu texto.

Na terceira aula, os textos dos alunos foram publicados em uma *homepage*¹, criada especificamente para a turma. Essa *homepage* foi construída pela aluna Naiade Almeida Ferreira, como parte de suas atividades como monitora do Projeto *Multiletramentos na Web: interrelações entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem de inglês*, segundo as especificações fornecidas pelo professor da disciplina, que também era o coordenador do Projeto.

A *homepage* teve por objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de compartilhar as suas apresentações pessoais com todos em sua turma. Além disso, essa interface tecnológica seria uma oportunidade para que tivessem um espaço para mostrar aos colegas de turma ou outras pessoas, assuntos diversos, atividades de ensino de línguas e vídeos de suas preferências ou outras curiosidades que julgassem interessantes, fossem sobre entretenimento ou sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Assim sendo, ao longo do semestre, cada aluno ficou responsável por *alimentar* seu próprio espaço na *homepage*.

Nesse contexto, usar a TDIC na formação do professor pré-serviço é um importante meio para letrá-lo digitalmente e motivá-lo a aprender a língua-alvo de maneira mais autônoma e em um contexto autêntico. Logo, a *homepage* da turma foi um espaço que oportunizou aos alunos envolverem-se mais com a aprendizagem da língua

¹ A *homepage* pode ser acessada pelo sítio <http://englishclassof2011.wix.com/englishbrotherhood>

inglesa, tornando-se atores sociais dentro e fora da sala de aula. Além disso, trata-se de um espaço inteiramente multimodal, onde se pode observar a integração de elementos multissemióticos como textos escritos, imagens e vídeos em uma perfeita integração para a produção de múltiplos significados (KRESS, 2010).

Observa-se uma interação semiótica entre o código verbal e o imagético para a ação social no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Assim sendo, o uso da TDIC no contexto de sala de aula tornou esses alunos mais conscientes e autônomos para o uso da tecnologia digital em sua aprendizagem, além de tornar o ensino de língua inglesa mais significativo. Ressalte-se que todas as postagens na *homepage* foram escritas na língua-alvo da disciplina.

5. Considerações finais

Esse estudo mostrou que a prática de (re)escrita em um curso de formação pré-serviço de professores de inglês é de grande relevância, proporcionando mais um meio de conscientizarmos nossos alunos que essa habilidade linguística precisa ser vista como processo e não simplesmente como produto, em nossos contextos acadêmicos de ensino. Levar os alunos a pensarem nas etapas de elaboração de um texto escrito é torná-los agentes ativos de seus processos de ensino e de aprendizagem, pois o erro e a correção precisam ser vistos como elementos constituintes e naturais de qualquer atividade da natureza humana.

Por essa razão, os cursos de formação inicial de professores de línguas devem ser ambientes para transformação no pensar e no fazer e não meros cursos de *receitas* prontas, que em nada contribuem para a formação desses (futuros) professores. Procuramos desenvolver a *consciência retórica* (SWALES, 1990) do aluno, evitando apresentar fórmulas/receitas, tendo em vista que o gênero do discurso precisa ser trabalhado como ação social e que deve ser instrumento de empoderamento do indivíduo, para que ele seja capaz de movimentar-se, ouvir e ser ouvido em sua comunidade discursiva – no nosso caso, a comunidade acadêmica.

Observamos que, ao longo da execução da atividade relatada, os alunos da disciplina puderam refletir sobre o próprio processo de escrita e foram estimulados a se tornarem produtores de textos escritos mais críticos e autônomos, na medida em que vivenciaram na prática a escrita como processo em suas diferentes fases – planejar, escrever, ler, (re)escrever, revisar e editar.

A correção com pares foi uma prática motivadora para os alunos da turma e deveria ser recorrente nos cursos de formação inicial do professor de línguas, pois, além de contribuir para que se tornem escritores mais conscientes e críticos do processo de escrita, podem vir a ser também professores mais autônomos em seus futuros contextos de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, concordamos com Magno e Silva (2008, p.300-301) ao afirmar que “tendo experimentado uma situação fomentadora da

autonomia em sala de aula enquanto aprendente, o professor em formação terá grandes chances de se tornar um professor fomentador da autonomia no futuro.”

A *homepage*, como um material educacional digital, possibilitou aos alunos maior interesse na aprendizagem de inglês e autonomia em pesquisar, em construir conhecimento e em compartilhá-lo com seus colegas de turma, tornando-os, assim, mais letrados digitalmente, além de possibilitar práticas multimodais (a busca da interação entre o verbal e o visual para a produção de significados na aprendizagem de língua inglesa). Nesse processo ativo de produção textual e inclusão da tecnologia digital na prática de sala de aula, o uso das TDIC torna-se fundamental para o aluno usar a língua-alvo, além de prepará-lo “para atuar com uma postura crítica e investigativa perante os desafios da vida real” (TORREZZAN; BEHAR, 2013, p. 259).

Nossos alunos estão também mais inseridos e envolvidos nesses ambientes multissemióticos – de interação semântica entre a fala, imagens, escrita e outros modos veiculados por meio de outros sentidos (KRESS, 2010). Por isso, um espaço de ensino e aprendizagem motivador precisa estabelecer-se com propósitos comunicativos solidamente definidos, com clara interação com o mundo real. As TDIC são nossas aliadas e precisamos estar atentos para suas potencialidades e não torná-las meramente um meio para transportar o que é feito no meio analógico para o meio virtual.

A reflexão sobre a ação docente futura deveria ser uma prática recorrente nos Cursos de Letras já que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências” (LIBERALI, 2010, p. 25). Pensar em projetos colaborativos em contextos de ensino e aprendizagem para a formação pré-serviço de professores de línguas com a integração das TDIC pode tornar os alunos mais participativos, críticos, motivados, autônomos e reflexivos para atuarem nos futuros contextos escolares.

Referências bibliográficas

- BEHAR, P. A. et al. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo, Cortez, 2013.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONERO, C. (Orgs.). *Psicologia na educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. IN: Dias, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática no ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DUDLEY-EVANS, T; ST. JOHN, M. J. *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: UFG, 2005.

_____. A realização de atividades de correção com os pares em aula de língua inglesa no curso de letras: um estudo comparativo de atividades realizadas sem e com apoio de formulários de orientação. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas: Pontes, 2011.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2000.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LIEFF, C. D. O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva. In: CELANI, M.A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudanças: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MAGNO E SILVA, W. “Autonomia do aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor?” In: GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

MORAN, J. M. Ensino-aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARÁUJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOTA, R.; SCOTT, D. *Educando para inovação e aprendizagem independente*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PRENSKY, M. *Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital*. In: APARICI, R. (Org.). *Conectados no ciberespaço*. São Paulo: Paulinas, 2012.

RAMOS, R. C. G. Design de material didático *on-line*: reflexões. In: SOTO, U. et al. (orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica. 2009, p. 93-115.

_____. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. In: Dias, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática no ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

TAYLOR, D. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *TESL-EJ*, v. 1, n. 2, p. 1-12, ago. 1994. Disponível em <<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A. Competências para a construção de materiais educacionais digitais baseados no *design* pedagógico. In: BEHAR, P. A. (org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman, 1997.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. England: Longman, 1991.

Marcus de Souza Araújo is a professor of English language at Federal University of Pará. He is currently taking his Doctoral Studies at the Post-Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies from Catholic University of São Paulo (PUC-SP) where he has a scholarship from CAPES. His main areas of interest are ESP, materials development, teacher education, EFL, genre analysis and educational technology. E-mail: marcusaraujo@interconect.com.br

Tatiana S. Macedo is a professor at Universidade Federal do Pará (UFPA). She teaches at the Undergraduate English Language Teaching Program at Faculdade de Letras Modernas (FALEM-UFPA) and is the coordinator of a project that aims at creating an on-line database of activities to be used by English language teachers of Brazilian secondary schools. Her main interests are genres in academic writing. E-mail: tmacedo1125@gmail.com