

## O BLOG COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO PARFOR

### BLOG AS A PEDAGOGICAL TOOL IN TEACHING ENGLISH WRITTEN PRODUCTION AT PARFOR

Breno de Campos Belém<sup>1</sup>

**Resumo:** *Este estudo é um relato de experiência de uma pesquisa-ação que objetiva analisar o uso de um blog como ferramenta fomentadora da motivação e da colaboração direcionadas para a produção escrita dos alunos de licenciatura em língua inglesa do Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) na aprendizagem de língua inglesa. O estudo foi realizado durante a disciplina de língua inglesa II em caráter intensivo com 22 alunos no município de Breves-PA. Na ocasião, as atividades de produção escrita foram realizadas no laboratório de informática da escola de ensino fundamental e médio Emerentina em que as aulas eram realizadas, mas os alunos poderiam realizar as atividades com internet em seus telefones móveis e internet pessoal, caso possuíssem acesso. Os resultados apontam para a satisfação e a motivação real dos alunos ao realizarem as atividades no blog. Os alunos também puderam tirar vantagem das atividades previamente postadas pelos outros mais habilidosos tanto na produção escrita, quanto no manejo da tecnologia.*

**Palavras-chave:** *Recursos tecnológicos; Produção escrita; Colaboração.*

**Abstract:** *This study is an experience report of an action research that aims at analyzing the use of a blog as a tool of motivation and collaboration fosterer directed to the written production of undergraduate students of Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) major in English. The study was conducted during the discipline English II with 22 students in the city of Breves-PA. In the occasion, written production activities were conducted in the computer lab of an elementary and high school called Emerentina where classes were held, even though students could carry out the activities with internet on their mobile phones and personal internet if they had access to it. The results point to the real satisfaction and motivation of students to undertake activities on the blog. Students were also able to take advantage of the activities previously posted by others more skilled both in the writing, as in the management of technology.*

**Key-words:** *Technological resources; Writing production; Collaboration.*

## 1 Introdução

Ao longo dos anos de prática docente, venho utilizando recursos tecnológicos para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O interesse pelo uso de tecnologias tornou-se mais frequente quando percebi que os alunos demonstravam motivação maior em participar. Logo, aprendiam de maneira mais eficaz, reproduzindo o que haviam aprendido. Além disso, ao mudar o contexto de aprendizagem, percebi que novas propostas didáticas proporcionavam uma maior concentração dos alunos. Diante das tarefas propostas,

---

<sup>1</sup> Professor assistente do *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará (CUTINS-UFPA). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará. Cametá, Brasil, e-mail: [brenoalem@ufpa.br](mailto:brenoalem@ufpa.br)

pude observar também que eles são capazes de cumprir com o que é solicitado, utilizando, às vezes, seus próprios métodos.

Durante a disciplina Língua Inglesa II, ministrada para o curso de Licenciatura em Língua Inglesa pelo Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR), na cidade de Breves-PA, percebi que os alunos apresentavam uma certa desmotivação para a produção escrita na língua que estavam aprendendo. Sabe-se que a prática é um fator de grande importância para quem deseja adquirir competência em um idioma. Esses alunos não estavam demonstrando esse interesse.

Ao verificar a viabilidade de realizar atividades por meio da internet, pois no local onde ministrava as aulas, existia um laboratório de informática com computadores conectados à rede, decidi que levaria os alunos a participar de aulas *online*. Essa decisão foi motivada pela minha convicção de que eu poderia favorecer a participação individual por escrito, visto que não estavam realizando as tarefas de produção em sala de aula, mesmo quando eram solicitados a fazer.

Objetiva-se, com este estudo, demonstrar e analisar os procedimentos de tarefas simples de produção escrita em um *blog* construído colaborativamente pelos participantes desta pesquisa: o professor pesquisador e os alunos da segunda turma de Licenciatura em Língua Inglesa do PARFOR<sup>2</sup>, em Breves, PA.

## **2 Atividades em salas de aula tradicionais e a as atividades virtuais**

Em ambientes tradicionais de ensino, a voz do aluno normalmente é vista como secundária. O professor é o detentor do conhecimento, não oferece muitas oportunidades para a participação do aluno, interrompe os turnos, impede a introdução de tópicos e aloca previamente os turnos (MENEZES, 2010). Menezes (2010) registra que, quando se muda o ambiente de aprendizagem, como, por exemplo, de uma sala virtual para um espaço virtual de aprendizagem, o modelo de transmissão de informação outrora impregnado no ensino se transforma. O espaço de aprendizagem passa a ter características diferenciadas por meio de práticas colaborativas.

Minha experiência docente me leva a perceber que, nos ambientes virtuais, alguns fatores podem ser fomentadores da participação mais frequente dos alunos, tais como: a

---

<sup>2</sup> O PARFOR é um programa do governo federal que oferta turmas especiais em cursos de licenciatura e formação pedagógica. O programa tem como objetivo induzir e fomentar a oferta gratuita do ensino superior para professores da rede pública de educação privada que estão em exercício.

diminuição da inibição por não haver interrupções imediatas, tomadas de turnos ou, até mesmo, tornar o aluno foco das atenções ocasionando constrangimento. Nesses ambientes, os alunos participam por sentirem a necessidade de se engajarem nas tarefas propostas. Apesar de promoverem uma maior autoconfiança na participação do aluno, as atividades em ambientes virtuais podem ocasionar negligências com a forma da língua. Por outro lado, o foco no significado pode ser visto como positivo e a produção individual pode ser mais bem avaliada do que em um ambiente real de aprendizagem (MENEZES, 2010).

Segundo Dudeney e Hocky (2007), as novas tecnologias de informação ainda não são amplamente utilizadas pelos professores. Eles afirmam que, nos próximos anos, essas ferramentas serão essenciais nas salas de aula. E o que de fato se observa é que, na atualidade, tais ferramentas não são novas, pois já estão na área de ensino de línguas há muitas décadas. Os autores supracitados afirmam que as tecnologias estão presentes em sala de aula de línguas desde a década de oitenta (DUDENEY; HOCKY, 2007). Naquela época, as atividades eram simples. Alguns exemplos podem ser citados: preencher os espaços em branco, relacionar colunas e realizar atividades de múltipla escolha. Para essas atividades - preencher os espaços em branco, relacionar colunas e realizar atividades de múltipla escolha – foi adotado o termo CALL<sup>3</sup>, cuja proposta de aprendizagem era conduzida por programas de computador. Hoje em dia, as atividades são mais elaboradas, com a presença de múltiplas funções como vídeos, áudio, imagens, e podem ser visualizadas em qualquer dispositivo com acesso à internet, até mesmo os telefones e dispositivos móveis como celulares e *tablets*.

### **3 Tipos de comunicação: síncrona e assíncrona**

Em se tratando de educação mediada pelo computador, Azevedo (2000, [s. p.]) afirma que: “a educação on-line vem exigindo o desenvolvimento de um modelo pedagógico específico em que aprender a aprender de maneira colaborativa em rede é mais importante do que aprender a aprender sozinho, por conta própria”. A linguagem que é mediada por meio do computador é, em grande parte, demonstrada através da escrita e a língua predominante é o inglês (GOODMAN AND GRADDOL, 1996 *apud* JONSSON, 1997). Jonsson também afirma que há múltiplas possibilidades de interação e elas estão aumentando dia após dia na *World Wide Web*<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Computer Assisted Language Learning.

<sup>4</sup> Rede mundial de computadores ou simplesmente internet.

Essas comunicações mediadas por computador são divididas em duas possibilidades: as comunicações síncronas e as comunicações assíncronas. Segundo Souza (2010), a comunicação síncrona exemplifica-se pelas diversas formas de interações em bate-papos virtuais, nas quais ocorrem trocas de mensagens instantâneas entre duas ou mais pessoas. Essas mensagens são enviadas respeitando, normalmente, troca de turnos em que cada participante fala partindo de um determinado tópico. Dependendo do ambiente em que o bate-papo ocorre, ele pode ter características diferentes como: aberto, fechado e privado. A característica mais importante no bate-papo é o limite de tempo para a elaboração das mensagens que os participantes têm para interagir, semelhante às interações face a face (SOUZA, 2010).

Souza (2010) também afirma que a comunicação assíncrona tem caráter diferente. Nesse tipo de comunicação, as mensagens não são simultâneas e elas podem ser mais elaboradas constituindo um texto formal ou até mesmo informal. Exemplos de mensagens assíncronas são os e-mails, as participações em fóruns de discussão, comentários de postagens em *blogs* e redes sociais, mensagens de texto via celular. Este trabalho prioriza as mensagens assíncronas pelo tipo de atividade que foi proposto.

#### **4 Produção escrita no ensino de língua inglesa**

Segundo Silva (1990), a história da produção escrita no ensino de língua inglesa como segunda língua (ESL) se inicia na década de 40. Nesse momento, inicia-se a era moderna do ensino de ESL nos Estados Unidos. A partir de então, foi notável uma sucessão de abordagens ou orientações para se escrever na língua inglesa. Em um ciclo de abordagens, algumas tornaram-se dominantes e, em seguida, perderam lugar para outras abordagens particulares, mas nunca desapareceram. Silva (1990, p. 12) cita quatro abordagens mais influentes naquele período: “redação controlada, a retórica atual-tradicional, a abordagem processual e o inglês para propósitos acadêmicos<sup>5</sup>”.

Na redação controlada, Silva (1990, p. 13) registra:

Aprender a escrever em uma segunda língua é visto como um exercício de formação de hábito. O escritor é simplesmente um manipulador de estruturas de linguagem previamente aprendidas; o leitor é o professor de ESL no papel de editor ou revisor, não especialmente interessado na

---

<sup>5</sup> No original: Controlled composition, current-tradicinoal rhetoric, the process approach, and English for academic purposes.

qualidade de idéias ou de expressão, mas principalmente preocupado com características lingüísticas formais. O texto torna-se uma coleção de padrões de frases e itens do vocabulário - um artefato lingüístico, um veículo para a prática da língua. O contexto da escrita é a sala de aula de ESL, não há preocupação insignificante para a audiência ou finalidade<sup>6</sup>.

No processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa atual, não se pode deixar o conhecimento preso dentro da sala de aula. Atualmente, quando os alunos utilizam recursos tecnológicos para a aprendizagem de línguas que registram suas produções na internet, há preocupação com a forma, pois o destino final das produções dos alunos não será somente o professor.

Ao discorrer sobre a abordagem retórica atual-tradicional, Silva (1990, p. 14) argumenta que, nesta abordagem, a principal preocupação era a “construção lógica e a organização das formas do discurso<sup>7</sup>”. O autor afirma que o interesse primário era o parágrafo. A atenção era centrada não apenas nos elementos, mas também nas várias opções para o desenvolvimento como definições, ilustrações, contrastes, comparações, entre outros. Como a preocupação principal era a construção lógica, muita importância era dada às estruturas dos parágrafos dos textos como introdução, desenvolvimento e conclusão.

Outra abordagem que o autor aponta é a abordagem processual. Sobre esta, o autor afirma:

Traduzido para o contexto de sala de aula, esta abordagem proporciona um ambiente de trabalho positivo, encorajador e de colaboração no qual o estudante, com tempo amplo e um mínimo de interferência, pode trabalhar através de seus processos de redação. O papel do professor é ajudar os alunos a desenvolver estratégias viáveis para começar (encontrar tópicos, gerar idéias e informações, focar e planejar a estrutura e o procedimento), para a elaboração (encorajando vários rascunhos), para a revisão (adicionar, excluir, modificar e reorganizar idéias) e para a edição (atentando para vocabulário, estruturas de frase e mecânica)<sup>8</sup> (SILVA, 1990, p. 15).

---

<sup>6</sup> No original: Learning to write in a second language is seen as a exercise of habit formation. The writer is simply a manipulator of previously learned language structures; the reader is the ESL teacher in the role of editor or proofreader, not especially interested in quality of ideas or expression but primarily concerned with formal linguistic features. The text becomes a collection of sentence patterns and vocabulary items – a linguistic artifact, a vehicle for language practice. The writing context is the ESL classroom; there is negligible concern for audience or purpose.

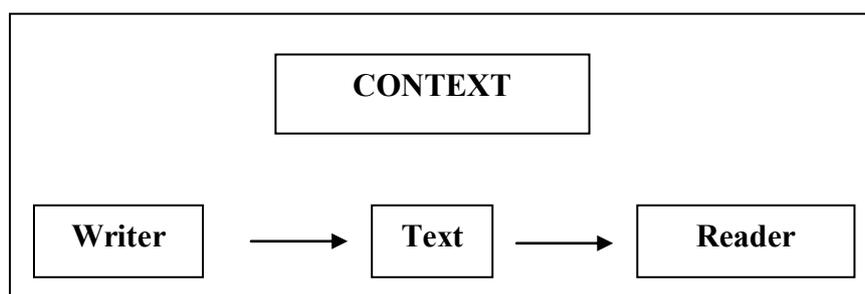
<sup>7</sup> No original: The logical construction and arrangement of discourse forms.

<sup>8</sup> No original: Translated into the classroom context, this approach calls for providing a positive, encouraging, and collaborative workshop environment within which students, with ample time and minimal interference, can work through their composing processes. The teacher's role is to help students develop variable strategies for getting started (finding topics, generating ideas and information, focusing, and planning structure and procedure), for drafting (encouraging multiple drafts), for revising (adding, deleting, modifying, and rearranging ideas); and for editing (attending to vocabulary, sentence structure, grammar and mechanics).

Nessa abordagem, segundo Silva (1990), o escritor é o centro das atenções. Diferentemente das abordagens anteriores, nessa, o escritor é alguém que está engajado na descoberta de expressões que tenham significado. O leitor, por outro lado, foca apenas nas idéias e no conteúdo. Negocia-se pela interpretação o significado da mensagem. Logo, o leitor não está preocupado com a forma.

A última abordagem apontada por Silva (1990) é o inglês para propósitos acadêmicos. Nessa abordagem, a “escrita é a produção de prosa que seja aceitável em uma instituição acadêmica americana, e aprender a escrever é parte de se tornar socializados para a comunidade acadêmica<sup>9</sup>” (SILVA, 1990, p. 17). Pode-se esperar que, nesta abordagem, a escrita seja mais rebuscada por se tratar da comunidade acadêmica. Na academia, estão os mais variados intelectuais e não se pode esperar dos alunos qualquer tipo de linguagem em suas produções escritas.

Muito embora as abordagens tenham sido substituídas, modificadas ou implementadas ao longo dos anos, Silva (1990, p. 18) demonstra que a produção escrita possui elementos cruciais para que se possa entender o uso de uma abordagem em detrimento da outra.



**Figura 1: elementos da produção escrita na segunda língua.**  
Fonte: Silva (1990, p. 18).

Partindo desta figura, destaco o item contexto para que um texto seja produzido e lido. Para que os alunos passem pelo processo de produção escrita, não se pode ignorar o ambiente em que eles estão inseridos e até mesmo o nível linguístico que eles possuem. Silva (1990) aponta para contexto como parte do processo, pois é quase impossível imaginar a produção de um texto sem ter consciência de que leitor você quer alcançar em um processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No que concerne o nível linguístico dos alunos, Harmer (1998, p. 80) afirma que:

---

<sup>9</sup> No original: [...] Writing is the production of prose that will be acceptable at an American academic institution, and learning to write is part of becoming socialized to the academic community [...].

Quando definimos tarefas para alunos do ensino fundamental, temos que nos certificar se os alunos têm - ou pode obter - língua o suficiente para completar a tarefa. Esses alunos podem escrever uma história simples, mas eles não são capazes de criar uma narrativa complexa.<sup>10</sup>

Sendo assim, o contexto proposto por Silva (1990) na produção escrita deve ser considerado ao utilizar as abordagens de produção. Como afirma Harmer (1998), os alunos de ensino fundamental não seriam capazes de produzir tendo como base a abordagem do Inglês para propósitos acadêmicos. Nesse caso, outra abordagem deveria ser utilizada. A escolha de determinada abordagem, no meu ponto de vista, deve partir do contexto.

Harmer (1998) postula que os alunos são capazes de escrever vários tipos<sup>11</sup> de textos. Eles podem criar cartões postais, cartas de vários tipos, preenchimento de formulários, tais como pedidos de emprego, escrever narrativas, relatórios, artigos de jornais e revistas, etc. Harmer (1998, p. 80) afirma também que “Não há limite para os tipos de texto se que pode pedir aos alunos para escreverem<sup>12</sup>”. Porém, o autor afirma que a decisão de que tipo de textos os alunos vão escrever deve ser baseado no nível linguístico dos alunos. Harmer (1998) não utiliza a palavra contexto, mas, paralelamente a ideia de Silva (1990), observa-se, mais uma vez, a preocupação com o que se escreve e o que se lê pelos alunos baseado no conhecimento prévio ou no conhecimento que eles estão adquirindo naquele momento.

## **5 Procedimentos metodológicos**

A escolha do ambiente *blog* para a realização das tarefas foi motivada pela falta de experiência que os alunos tinham em relação à utilização de ferramentas digitais para a aprendizagem. Esta falta de experiência foi constatada a partir de um questionário. Deste modo, a metodologia escolhida para este trabalho foi a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2001, p. 22):

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem

---

<sup>10</sup> No original: When we set tasks for elementary students, we will make sure that the students have – or can get – enough language to complete the task. Such students can write a simple story but they are not equipped to create a complex narrative.

<sup>11</sup> Estudiosos da atualidade utilizam o termo gêneros.

<sup>12</sup> No original: There is no limit to the kinds of text we can ask students to write.

arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Além disso, a pesquisa-ação possui dois objetivos um prático e outro de conhecimento. O objetivo prático contribui para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa e o objetivo de conhecimento obtém informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos (THIOLLENT, 2001).

Optou-se por este tipo de investigação pelo fato de os alunos apresentarem pouca motivação na participação em sala de aula. Sabe-se que os recursos tecnológicos fazem parte da vida de todos os seres humanos hoje em dia e elas podem ser ferramentas indispensáveis para a aprendizagem de alunos que não se engajam mais nas tradicionais formas de ensinar.

A abordagem utilizada para a compreensão e análise dos dados foi predominantemente qualitativa. Dados do questionário foram quantificados para a melhor compreensão do uso das ferramentas eletrônicas para a aprendizagem dos alunos antes e após a utilização do *blog*. A abordagem qualitativa e interpretativa ocorre também na análise dos dados quantitativos.

Esta pesquisa foi realizada na escola de Ensino Fundamental e Médio Emerentinha, localizada na cidade de Breves, interior do estado do Pará, com 28 participantes, sendo 14 homens e 14 mulheres. A opção por realizar a pesquisa nesse contexto é justificada pelas atividades de ensino e aprendizagem terem ocorrido durante as aulas da disciplina Língua Inglesa II e terem sido ministradas pelo professor pesquisador no mês de Fevereiro de 2012. As atividades curriculares da disciplina correspondem ao segundo período letivo da licenciatura em língua inglesa do Programa Nacional de Formação Docente (PARFOR).

A análise dos dados desta pesquisa se constitui de dois questionários aplicados, um antes e outro depois das atividades serem realizadas no *blog*. O primeiro questionário foi elaborado a fim de obter informações a respeito da experiência dos alunos em relação à aprendizagem *online* e à distância. Nesse sentido, não se pretendeu coletar apenas informações afirmativas ou negativas, mas também uma justificativa para as respostas dadas.

Os questionários possuíam perguntas fechadas e abertas, permitindo analisar os dados das duas maneiras: qualitativa e quantitativamente. Depois das atividades propostas no *blog*, foi aplicado um outro questionário com as mesmas características do primeiro, com o objetivo de adquirir informações sobre a opinião deles em relação ao que foi proposto no ambiente *online*.

## 5 Blog: o procedimento de algumas atividades

No primeiro contato dos alunos com o *blog*, eles precisavam ler as orientações iniciais para a realização das tarefas. Esclareci aos alunos que as atividades eram realizadas inicialmente em caráter presencial no laboratório de informática com a ajuda do professor, mas que eles poderiam utilizar seus computadores pessoais e até mesmo dispositivos móveis para realizarem as tarefas de produção escrita.

A princípio, o *blog* contava com atividades diversificadas de gramática, vocabulário e produção escrita. As atividades de gramática e vocabulário eram redirecionadas para páginas externas ao *blog*<sup>13</sup> e eram postadas na aba **início** do *blog*. As atividades de produção escrita eram disponibilizadas de acordo com as atividades propostas no material didático dos alunos. Elas poderiam ser visualizadas em páginas separadas do início e foram categorizadas de acordo com a unidade a que pertenciam. Observa-se na imagem abaixo que há uma barra de menu orientando os alunos a clicarem em cima das unidades que estavam as respectivas atividades, desde a unidade 1 até a unidade 8. Ficaria a cargo dos alunos utilizarem outros materiais para a realização da tarefa, como dicionários físicos ou eletrônicos, consulta aos colegas ou o professor, *peer check*<sup>14</sup>, entre outros.



Figura 2: orientações iniciais para a realização as atividades do blog  
Fonte: <http://pib2.blogspot.com.br/2012/02/orientacoes-iniciais.html>

<sup>13</sup> As atividades externas do referido blog foram incorporadas. Estas atividades tiveram como origem o site [www.englishexercises.org](http://www.englishexercises.org). Este site possui exercícios diversos de gramática, vocabulário, interpretação de texto, músicas, dentre outros e podem ser acessados de qualquer computador. É preciso apenas possuir o link de acesso. As tarefas são gratuitas.

<sup>14</sup> O *peer check* pode ser considerado uma correção ou verificação de pessoas que possuem o mesmo conhecimento linguístico ou conhecimento linguístico semelhante.

Quanto às atividades de produção escrita, a postagem acontecia de acordo com as unidades do livro. Na área de comentário, os alunos criavam seus textos e postavam um após o outro. Os alunos seguiam o comando das tarefas nos posts criados pelo professor.

É importante ressaltar que o *blog* está sendo visualizado e analisado em sua versão final. A publicação dos posts do *blog* eram controlados. Os alunos só visualizavam os posts de cada unidade depois que ela era concluída em sala de aula. Assim, os alunos não ficavam confusos na hora de postar as atividades, tentando produzir algo que eles não tinham conhecimento prévio.

A imagem a seguir mostra a tarefa da unidade 1:

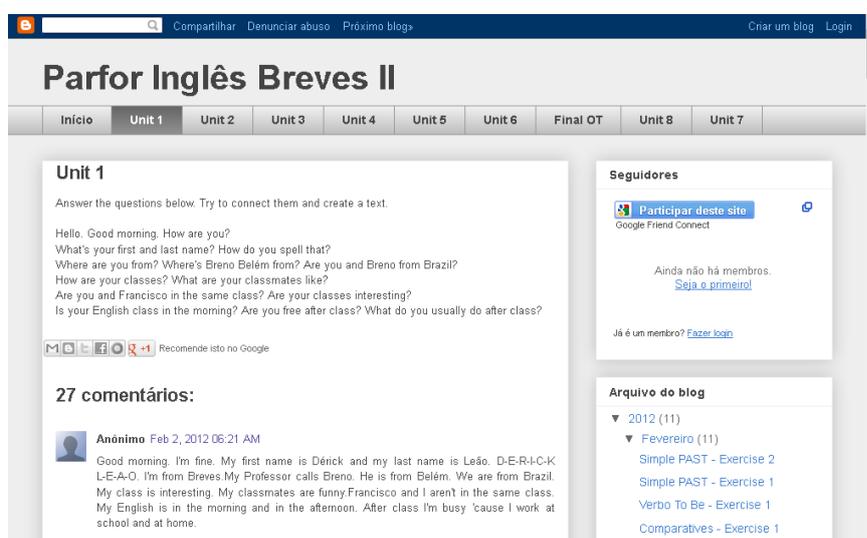


Figura 3: atividade de produção escrita controlada

Fonte: <http://pib2.blogspot.com.br/p/unit-1.html>

Essa atividade<sup>15</sup> possui características de algumas abordagens propostas por Silva (1990). Há um controle na solicitação das tarefas do professor. Ele pede que os alunos respondam às perguntas em forma de texto. Na medida em que eles vão respondendo às perguntas, vão criando seus textos. As perguntas serviram de *brainstorming*<sup>16</sup> para auxiliá-los em suas produções. Características da abordagem processual também são presentes, pois os alunos, antes de publicarem o que estão escrevendo, contam com a possibilidade de reedição,

<sup>15</sup> Todas as atividades postadas no *blog* foram retiradas de RICHARDS, J. *Interchange 2. Third edition*. Cambridge: Cambridge. University Press, 2005.

<sup>16</sup> Pela sua tradução literal, o termo *brainstorming* é considerado como uma tempestade de idéias. É uma dinâmica em que o professor utiliza as informações que os alunos já possuem para que as junções dessas informações fomentem um pensamento único e criativo. Normalmente as idéias são lançadas em sala de maneira oral pelos alunos e o professor faz uso do quadro para ilustrar ou escrever esses pensamentos.

revisão, *peer check* ou *proofreading*<sup>17</sup> do professor e dos seus colegas de classe. A tarefa da unidade um obteve 27 comentários. Na imagem, aparece apenas o primeiro comentário.

Na tarefa da unidade 2, temos:

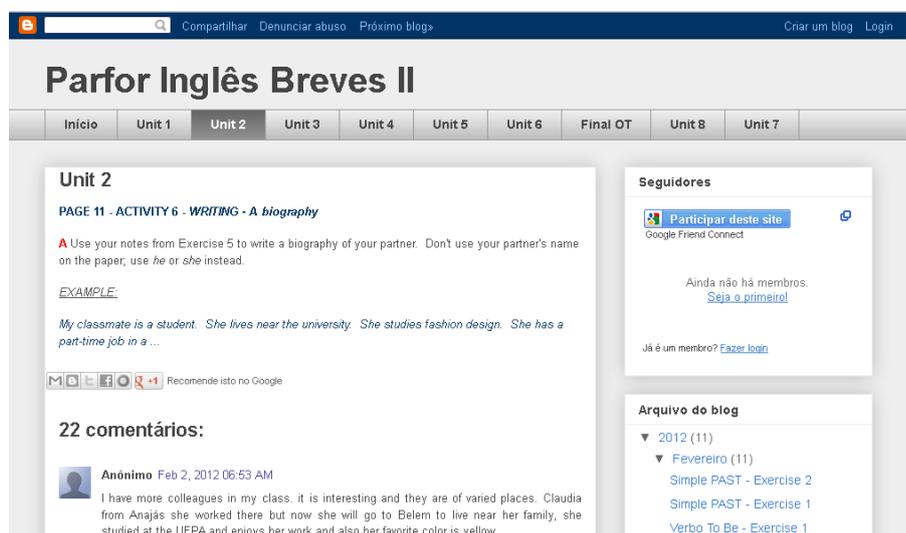


Figura 4: atividade de produção escrita semi-controlada

Fonte: <http://pib2.blogspot.com.br/p/unit-2.html>

Decidi, então, intercalar as atividades muito controladas com menos controladas. Nessa tarefa, trabalhei um texto do material didático dos alunos. Em tal tarefa, os alunos teriam que descrever os colegas que entrevistaram anteriormente em sala de aula. A produção escrita deveria acontecer partindo de anotações da tarefa que já havia sido realizada. Com exceção da atividade produzida para a realização da avaliação oral final, as atividades subsequentes seguem a mesma lógica. Nesta atividade final, pedi para que os alunos transcrevessem o texto que eles haviam produzido para a avaliação oral final e depois comparassem com a produção de seus colegas.

Para analisar os dados, inicialmente escolhi dois modelos de tarefa, uma tarefa controlada – a tarefa da unidade 1 – e outra tarefa menos controlada – unidade 2. Em seguida, descrevi como os alunos realizaram as tarefas propostas e analisei algumas das atividades e de que maneira a colaboração pôde interferir na realização da resposta dos alunos. As respostas que estão na sequência numérica seguem uma ordem randômica de postagem. Escolhi apenas cinco respostas para analisar. Em seguida, utilizei as respostas dadas pelos alunos ao questionário aplicado após a realização das tarefas no *blog* no intuito de responder às perguntas desta pesquisa.

<sup>17</sup> O *proofreading* é a revisão de um texto. Ele pode ser feito por outro indivíduo a fim de verificar se a sequência de ideias é inteligível.

## 6 Resultados e análise

Exponho, a seguir, algumas produções que os alunos realizaram após a postagem das atividades, em seguida, apresento algumas respostas dos alunos ao questionário que empreguei após a realização delas. A primeira consistia em uma atividade controlada. Os alunos precisavam responder a questões pessoais simples para formar um parágrafo. Demonstro-a a seguir:

<p><b>Answer the questions below. Try to connect them and create a text.</b></p> <p>Hello. Good morning. How are you?</p> <p>What's your first and last name? How do you spell that?</p> <p>Where are you from? Where's Breno Belém from? Are you and Breno from Brazil?</p> <p>How are your classes? What are your classmates like?</p> <p>Are you and Francisco in the same class? Are your classes interesting?</p> <p>Is your English class in the morning? Are you free after class? What do you usually do after class?</p>
---

Os alunos não tiveram grandes dificuldades em respondê-la. Por ter sido a primeira atividade, utilizei procedimentos elementares para demonstrar aos alunos e instruí-los de como seriam as tarefas realizadas no *blog*. Percebi que alguns dos alunos que tinham mais facilidade com a produção escrita e com o manuseio da tecnologia, terminavam as atividades mais rapidamente e auxiliavam os colegas que estavam próximos.

Ao terminar de responder suas atividades, na sequência, obtive algumas respostas que demonstro a seguir:

<b>Resposta 1</b>	Good morning. I'm fine. My first name is Dérick and my last name is Leão. D-E-R-I-C-K L-E-A-O. I'm from Breves. My Professor calls Breno. He is from Belém. We are from Brazil. My class is interesting. My classmates are funny. Francisco and I aren't in the same class. My English is in the morning and in the afternoon. After class I'm busy 'cause I work at school and at home.
<b>Resposta 2</b>	hi. good morning. I'm well. My first name is Georgete Moura. my spell name is G-E-O-R-G-E-T-E. I live in Breves. My teacher Breno is from Belém/Brazil. My classes is great. my classmates are very talkative. No, Francisco is not my class. yes, my class is interesting. yes my English class in the morning. No, I'm not free after class. I go to work in the school.
<b>Resposta 3</b>	I think that exercise isn't difficult, and is more fun. i believe this way is plus easy to learn. I would like to study and do my exercise with plus freely I want to say autonomy.
<b>Resposta 4</b>	Hi, good morning. I am Miqueias Pinto. It's M-I-Q-U-E-I-A-S P-I-N-T-O. I am from Breves? Where's Miqueias Pinto? Are you and Miqueias from Brasil? My classes Inglês?
<b>Resposta 5</b>	Hello. My first name is BENEDITO and my last name is ROCHA. B-E-N-E-D-I-T-O-R-O-C-H-A. I'm from Breves. My professor calls Breno. He is from Belém. We are from Brazil. My classmates are funny. My English is in the morning and in the afternoon.

Em seguida, apresento um quadro de uma análise descritiva e interpretativa das respostas que obtive no quadro acima partindo do propósito da tarefa.

RESPOSTAS	DESCRIÇÃO	INTERPRETAÇÃO
1, 2 e 5	Os alunos cumpriram o propósito da atividade.	Nota-se uma preocupação com a realização da tarefa proposta e um texto mais direto. Os alunos procuraram sistematicamente responder as perguntas na ordem solicitada e produzir o texto de acordo com o que o professor solicitou.
3	A resposta do aluno não cumpriu com o solicitado na tarefa.	Apesar de não cumprir o propósito da tarefa, o aluno representou sua opinião em relação a atividade. Ele apontou a sua satisfação em realizar atividades por meio do computador, motivando sua aprendizagem, por ser uma maneira divertida de aprender.
4	O aluno cumpriu parcialmente a tarefa.	Não foi solicitado aos alunos que elaborassem questões, mas que respondessem a elas. O aluno iniciou cumprindo o propósito, mas desviou do objetivo da tarefa durante a produção.

Ao analisar algumas das respostas que obtive nos comentários do *blog*, é notório que o aluno da resposta 4 não se beneficiou das respostas dos outros colegas que postaram anteriormente. Com uma ampla possibilidade de insumo, a compreensão deste aluno de que a atividade era apenas responsiva e não de questionamentos e perguntas ficaria clara ao produzir seu texto. Como poderemos constatar posteriormente, após o resultado do questionário aplicado aos alunos, a maioria dos sujeitos pesquisados se beneficiou dos comentários prévios postados no *blog*.

É importante reforçar que o aluno responsável pela resposta 3, inicialmente, não cumpriu com o que foi solicitado na tarefa. Entretanto, como não havia a possibilidade de os alunos apagarem os comentários previamente postados, para que pudesse cumprir com a tarefa proposta, ele precisou postar outro comentário posteriormente.

A atividade da unidade dois era menos controlada, mas havia um exemplo que os alunos poderiam seguir. Conforme podemos ver a seguir:

**PAGE 11 - ACTIVITY 6 - WRITING - A biography**

A Use your notes from Exercise 5 to write a biography of your partner.  
Don't use your partner's name on the paper; use *he* or *she* instead.

EXAMPLE:

*My classmate is a student. She lives near the university. She studies fashion design. She has a part-time job in a ...*

Para que o aluno realizasse esta atividade, ele precisava utilizar anotações de uma atividade que ele realizou em um momento pretérito em sala de aula. Na sequência, apresento algumas das respostas que emergiram:

<b>Resposta 1</b>	I have more colleagues in my class. it is interesting and they are of varied places. Claudia from Anajás she worked there but now she will go to Belem to live near her family, she studied at the UFPA and enjoys her work and also her favorite color is yellow...
<b>Resposta 2</b>	My classmates is math teacher. Your name is Leandro Moreira da Costa. He lives in Breves and works at Santo Agostinho school. He cheer for palmeiras and likes to play football. He says that he play very well, but every-body don't thik so.
<b>Resposta 3</b>	My classmate is a history teacher. She lives near Miguel Bitar school and she studies English with me at the University. She has a full-time job in different schools.
<b>Resposta 4</b>	my class is very fun for me. It is formed for people of other place, and I am of other place too. My college Socorro Aciolly is very nice, She is teacher of Sociology,She is married,She have only a sister, and She live in Breves together with her husband.until here all right.
<b>Resposta 5</b>	My classmate is a Math teacher and a student. He lives in Breves city. He works at School. Now, he is studying English. He is entertaining, intelligent and a lot a friend.

Observei que, apesar de os alunos apresentarem a biografia de seus colegas de classe de uma forma variada, apenas os alunos da resposta 3 e 5 mantiveram o sigilo dos nomes de seus colegas, trocando-os por pronomes, como pede o comando da atividade. É importante ressaltar que o foco da produção escrita não foi a precisão (MENEZES, 2010). Ao ler as produções textuais dos alunos, foi possível perceber algumas negligências gramaticais, lexicais, problemas de pontuações e de outras ordens. Todavia, algumas ocorrências no uso de verbos e expressões são recorrentes em todos os comentários desses alunos como, por exemplo, o uso do tempo verbal no presente. Observei também que a maioria dos alunos preferiu começar suas sentenças como no modelo “*My classmate is...*” e, a partir da primeira sentença, optaram por continuar o texto da maneira como acharam mais adequada, de acordo com as informações que possuíam.

As atividades eram feitas predominantemente durante a aula proposta para que o professor pudesse solucionar eventuais dúvidas de ordem técnica ou linguística. Os alunos que não estavam presentes no momento da atividade poderiam fazer em outro momento, ou em casa, ou durante atividade posterior no laboratório. As atividades ficaram disponíveis até o final da disciplina, momento este que o professor pesquisador faria a contabilidade da participação dos alunos nas atividades.

Pode parecer que o objetivo dessas atividades foi apenas transferir o meio pelo qual os alunos iriam produzir as atividades: do papel para o computador. É importante ressaltar que a proposta era criar um ambiente colaborativo de aprendizagem, onde cada aluno poderia ter no outro um andaime para sua produção escrita (AZEVEDO, 2000). No contexto específico

deste trabalho, com algumas limitações que tratarei mais adiante, o *blog* foi a ferramenta mais viável para o trabalho.

No questionário, perguntei aos alunos se os comentários dos colegas de classe ajudaram na produção textual deles e eles responderam<sup>18</sup>:

- *Sim, pois foram modelos.*
- ***Não ajudou, porque eu sempre era um dos primeiros a postar atividades.***
- *Ajudou, como estes (alguns) já tem um certo domínio. Podemos nos orientar por eles.*
- ***Não, primeiro postei, depois li os dos colegas.***
- *Sim, porque não sabia como fazer e através deles tive uma base.*
- *Ajudaram bastante, pois foi através delas que eu fui tendo noção de como elaborar meu comentário.*
- *Sim, as atividades postadas por meus colegas contribuíram muito para que eu pudesse realizar minhas produções, pois me serviram de apoio.*

Com as respostas dos alunos, observei que apenas dois alunos disseram que as respostas dos alunos que já estavam postadas não contribuíram para a produção textual deles. Essas respostas encontram-se destacadas acima. Na primeira resposta negativa, o aluno justifica pelo fato de ser um dos primeiros a postar os comentários. Apesar de responder negativamente a esta pergunta, notei um comportamento positivo deste aluno em sala. Depois que ele terminava de fazer as tarefas, ajudava os outros alunos que tinham mais dificuldades em postar seus textos. Esse aluno, como mencionei anteriormente, era um dos alunos que tinha mais facilidade com o idioma e com o manuseio da tecnologia. Na segunda resposta negativa à questão, o aluno afirma que não olhava a resposta dos outros alunos por estar preocupado em fazer logo a sua. Mesmo após terminar, utilizava as tarefas dos alunos como insumo linguístico para aprender mais. Isso poderia servir para estabelecer um elo comparativo entre sua atividade realizada e o que os outros colegas estavam produzindo.

Apesar dessas duas respostas negativas à pergunta, percebe-se que a grande maioria dos alunos se beneficiou positivamente dos comentários dos colegas. Eles afirmam que as respostas das tarefas propostas pelo professor serviam como modelos para as suas produções textuais. Em diversos momentos de produção textual, alunos se sentem desconfortáveis em iniciar um texto, principalmente quando a atividade de produção é menos controlada e o professor espera que o aluno já saiba produzir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa colaboração na produção textual dos colegas se verifica em muitas das respostas dos alunos, como por exemplo: *Sim, porque não sabia como fazer e através deles tive uma base; Ajudou, como estes (alguns) já tem um certo domínio. Podemos nos orientar*

---

<sup>18</sup> Apenas repostas mais relevantes.

*por eles; Sim, muito. Como tenho muita dificuldade no inglês, ou seja, não sei nada, puderam me auxiliar.*

Como exemplifiquei nas tarefas da unidade 1 e 2, é fato que as respostas dadas pelos alunos não são reproduções idênticas do(s) aluno(s) que respondeu(ram) anteriormente à atividade. As respostas dos alunos apresentam pontos semelhantes, mas são textos diferenciados em sua totalidade. Por esse motivo, acredito que o processo de colaboração por meio da escrita pretérita dos alunos se fez presente na produção textual dos alunos.

Baseado em Chagas (2010), pode-se afirmar que o modelo tradicional de ensino já não é o mais utilizado em sala de aula e o professor não é mais o detentor do conhecimento, assim, todos os alunos são capazes aprender de uma forma mais significativa, colaborativamente e autonomamente. Ressalta-se também o que foi afirmado por Dias e Santos (2010), para quem um trabalho feito em um *blog* permite que o aluno quebre fronteiras e pratique atividades de leitura e escrita mais participativas, interativas e dinâmicas.

Em um determinado momento após a realização das atividades no *blog*, apliquei um questionário para averiguar de que maneira as atividades no *blog* haviam influenciado na aprendizagem dos alunos. Questionei se eles haviam sentido um interesse maior ao realizarem as tarefas no *blog*. Eles responderam:

- *Sim, porque a cada atividade realizada era mais um aprendizado e a curiosidade em aprender novas palavras.*
- *Sim, pois a medida que supera uma dificuldade, quer partir para outra e outra.*
- *Sim, porque quando a metodologia é diferente, ou seja, variada, desperta interesse.*
- *Sim, pois quase tudo pra mim é novidade até mesmo a internet. Pois fazer trabalho na internet foi incrível.*
- *Achei “algo diferente” e motivador, pois nunca havia realizado uma tarefa assim. Ficava na expectativa de novas atividades, o que viria depois, se maior ou mais difícil...*
- *Com certeza, na verdade as tarefas do blog eram essa continuação das atividades em sala de aula, uma revisão...*
- *Senti um maior interesse, pelo fato de ser um blog. Qualquer pessoa pode saber o que eu fiz, então caprichei.*
- *Sim, porque é mais prático no meu caso com a internet em casa poder utilizar e realizar com mais eficiência..*
- *Senti interesse de aprender mais, de estudar mais para que eu possa realizar minhas atividades. E um outro interesse foi de continuar meu curso de informática.*

Com essas respostas, constatei que é unânime a percepção dos alunos para o benefício das atividades realizadas no *blog*. Eles se interessaram pelas atividades e estavam conscientes do benefício que as atividades iriam trazer para a aprendizagem deles. As respostas dos alunos confirmam o que afirmaram anteriormente Dias e Santos (2010, p. 12): “as práticas de

escritas são bem mais participativas, interativas e dinâmicas levando-se em conta a motivação”.

No final do questionário, peço que os alunos façam uma avaliação geral das atividades realizadas no *blog*, se elas contribuíram e de que forma contribuíram para a aprendizagem deles. Eles responderam:

- *As atividades do blog ajudaram bastante no meu aprendizado, porque as construções de texto facilitaram as conexões das palavras ao texto.*
- *Sim. Com este novo método eu aprendi muito e com certeza vou continuar abrindo o blog para rever as atividades.*
- *Sim. Porque sempre que eu estiver alguma dúvida sobre alguns assuntos, posso estar buscando e revendo (aprendendo).*
- *Ajudaram. Aprendi bastante e vou continuar esse processo.*

A avaliação geral dos alunos em relação à aprendizagem foi bastante positiva. Eles afirmam que o *blog* contribuiu para a aprendizagem na produção escrita deles no momento da disciplina e poderá contribuir com o conhecimento deles futuramente, pois eles já possuem o conhecimento necessário para continuar a participar de uma atividade semelhante a esta em outros *blogs*, caso estejam interessados.

Apesar de alguns alunos apontarem alguma dificuldade como, por exemplo, o uso de tradução para a produção textual, a falta de tempo, a precariedade dos recursos tecnológicos disponíveis, processo de adaptação, a maioria dos alunos pôde aproveitar de maneira significativa a colaboração dos colegas na aprendizagem da produção escrita no *blog*. Nesses relatos, evidencia-se que os alunos afirmam que futuramente retornarão ao *blog* para rever o conteúdo que produziram, comparar com o que estão aprendendo e verificar o quanto estão evoluindo.

Alguns problemas foram enfrentados durante a realização desta pesquisa. Apesar de a escola possuir computadores conectados com a internet, o sinal era muito fraco e a conexão era muito lenta. Os alunos sentiram dificuldades na realização das tarefas por motivos técnicos e não cognitivos e/ou interacionais. Como a maior parte das atividades foi realizada durante o horário de sala de aula, os alunos precisaram utilizar processadores de texto para futuramente postar seus comentários.

Apesar de Dias e Santos (2010) afirmarem que hoje em dia algumas salas de aula são totalmente equipadas com computadores, outras não usufruem deste benefício por não possuírem suporte tecnológico suficiente. Em outros casos, as instituições de ensino não fazem usufruto desses laboratórios de maneira adequada, pois servem apenas de espaços físicos que retêm os computadores. Sabe-se também que o acesso à rede mundial de

computadores em nosso país ainda é muito escasso. No nosso caso em particular, os recursos existiam, mas a internet era demasiadamente lenta. Apesar desta limitação, os alunos tiveram a paciência necessária para realizar as tarefas e postaram seus comentários em tempo hábil.

Apesar de tentar realizar outras atividades, com o uso de vídeos e músicas, isso infelizmente não foi possível. A velocidade de conexão que tínhamos adicionado ao compartilhamento dos computadores no referido laboratório não permitia o acesso a atividades multimodais.

Por ser um curso de caráter intensivo com apenas um final de semana entre o período de aulas presenciais, consegui solicitar que os alunos utilizassem uma *lan house* ou um *cyber café*<sup>19</sup> para realizar as tarefas que não conseguiram realizar durante a semana. Ao longo da semana, pedi que os alunos, caso possuíssem plano de dados, fossem realizando as tarefas de produção escrita também por meio dos seus celulares, caso não conseguissem terminar no laboratório devido aos problemas de conexão. Essa seria outra limitação, visto que nem todos os alunos possuíam celulares compatíveis com acesso à internet, ou necessitariam de um desgaste financeiro para realizar as atividades. Nesse caso, não foi obrigatória a participação pelo celular. Ela foi apenas colocada como uma possibilidade.

## 7 Conclusão

Este relato que registra a experiência que tive oportunidade de vivenciar com meus alunos, mesmo que de maneira intensiva, pode ser descrita como um momento crucial na quebra de paradigma do modelo tradicional de ensino. Em muito pouco tempo, pôde-se experimentar e fazer uso da ferramenta digital *blog*, utilizada com objetivos diversificados e por usuários com perfis bem distintos. Essa experiência mostra que o *blog* pode ser também utilizado para fins pedagógicos, neste caso em específico, para o ensino e aprendizagem da produção escrita colaborativa em língua inglesa.

De modo geral, posso afirmar, pelas informações que emergiram nos dados, que os alunos, além de terem gostado de realizar as tarefas de produção escrita no *blog*, sentiram-se motivados a buscarem meios de aprender melhor colaborativamente. Para que isso acontecesse, eles buscavam informações que precisavam, ora em dicionários eletrônicos e/ou físicos, ora com seus próprios colegas de classe, bem como utilizavam os textos previamente postados nos comentários como base para a produção dos seus próprios textos. Mesmo que

---

<sup>19</sup> Locais públicos de acesso à internet onde o usuário paga pela utilização da internet pelas horas que utilizou.

alguns alunos não tenham se beneficiado das tarefas previamente postadas, eles se serviram do apoio dos outros alunos, pois a heterogeneidade de conhecimento nas turmas e nas habilidades é natural nos diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Apesar das dificuldades para se realizar esse tipo de experiência, foi possível superar as limitações e concretizar um trabalho produtivo com o blog. É relevante mencionar que alguns alunos mencionaram problemas de conexão como fator limitante para a realização das tarefas. Como a conexão à internet em cidades do interior do estado do Pará ainda é precária, a velocidade tendia a ficar mais lenta quando vários alunos estavam tentando postar as atividades ao mesmo tempo.

Com o trabalho realizado, ficou evidente que, ao planejar uma determinada tarefa, principalmente quando decidimos utilizar recursos tecnológicos, é necessário ter em mente um plano alternativo para que possamos realizar as atividades até o fim. Por esse motivo, alguns alunos preferiram postar seus comentários via telefone móvel ou por meio de seus computadores pessoais em casa, quando não conseguiam realizá-las no laboratório de informática da escola.

Este foi só um exemplo para demonstrar o que é possível fazer na formação dessa nova geração, desde que professores e alunos estejam dispostos a mudarem o paradigma do ensino tradicional. Mesmo com as barreiras que possam existir, propor um trabalho diferenciado para que os alunos sintam-se engajados na nova realidade do mundo globalizado, refletindo sobre a possibilidade de ensinar e aprender por meio de ferramentas *online* pode trazer um resultado que colabore para a motivação na aprendizagem da língua inglesa.

## Referências

AZEVEDO, W. A educação online sem ilusões. **Gazeta do Rio**, Rio de Janeiro, 3 ago 2000. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/gazetarj/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CHAGAS, M. A. O uso de uma comunidade virtual para a aprendizagem de língua inglesa através da interação e colaboração. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras-Sergipe. **Anais...** Laranjeiras-UFS. Disponível em: <[http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/cdcoloquio/eixo\\_09/e9-79.pdf](http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/cdcoloquio/eixo_09/e9-79.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2012.

DIAS, M. A. A.; SANTOS, H. N. A. O uso de novas tecnologias no ensino de línguas: o uso de *blogs* como ferramenta de motivação e aprendizagem. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3, 2010. Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: UFPE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Marcos-Antonio-Araujo&Herbert-Nunes.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2012.

DUDENEY, G; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. Harlow: Longman, 2007.

HARMER, J. **How to teach English**: an introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman, 1998.

JONSSON, E. Electronic Discourse: On Speech and Writing on the Internet. 1997. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/~jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MENEZES, V. L. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 319-358.

RICHARDS, J. **Interchange 2. Third edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.) **Second language writing**: research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SOUZA, R. A. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.16-4.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Data de recebimento: 20 de maio 2014.

Data de aceite: 15 de agosto de 2014.