

Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte

**APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA: A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM  
PEDAGÓGICA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO  
TEXTUAL BIOGRAFIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS  
ESPECÍFICOS**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2017

Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte

**APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA: A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM  
PEDAGÓGICA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO  
TEXTUAL BIOGRAFIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS  
ESPECÍFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Linguagem e tecnologia  
Orientador: Prof. Dra. Reinildes Dias

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

D812a

Duarte, Marcela Aparecida Toledo Milagres.

Aproximando teoria e prática [manuscrito] : a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida para o ensino do gênero biografia em um curso de inglês para fins específicos / Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte. – 2017.

142 f., enc. : il., fots., graf., tabs., color., p&b.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 116-123.

Apêndices: f. 124-141.

1. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. 6. Escrita – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



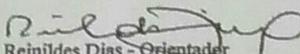
FOLHA DE APROVAÇÃO

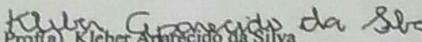
**APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA: A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL BIOGRAFIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS**

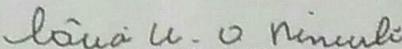
**MARCELA APARECIDA TOLEDO MILAGRES DUARTE**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 27 de abril de 2017, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Reinaldo Dias - Orientador  
Faculdade de Letras - UFMG

  
Prof(a). Kleber Aparecido da Silva  
UnB

  
Prof(a). Sonia Maria de Oliveira Pimenta  
UFMG

Belo Horizonte, 27 de abril de 2017.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós,  
Olímpio (*in memoriam*) e Maria  
Auxiliadora, que sempre acreditaram no  
meu potencial e me mostraram, mesmo  
sendo semianalfabetos, que o estudo é o  
caminho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus pela força dada a mim para que eu conseguisse chegar ao final desta jornada.

A minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Reinildes Dias pela atenção dedicada a mim e pela orientação, sem a qual não seria possível a conclusão deste estudo.

Ao meu marido Eduardo pela compreensão e pelo incentivo nos momentos em que eu parecia fraquejar.

A minha mãe, Vera, pela torcida sempre acompanhada de orações para que eu seja um ser humano e uma profissional cada vez melhores.

À Faculdade Dinâmica, instituição de ensino onde pude crescer como profissional e ser humano, por sua postura ética e compromissada com valores humanos e qualidade de ensino.

Aos meus alunos do curso de Inglês para Fins Específicos da Faculdade Dinâmica pela colaboração sem a qual este estudo jamais poderia ter sido realizado.

Aos amigos do grupo “Leitura em ambientes digitais”, companheiros de trabalho muito competentes, com quem muito aprendi e quero sempre estar em contato.

Aos amigos que sempre estiveram dispostos a me ajudar no que for preciso, nos quais eu me espelhei (e me espelho) porque são exemplos de amizade e competência profissional e que sempre me impulsionaram a buscar o conhecimento. Em especial ao querido Wilton Milani, responsável pelo *insight* que originou a temática deste trabalho.

Aos demais amigos e colegas de profissão da Faculdade Dinâmica e da Escola Nossa Senhora Auxiliadora que acompanharam a minha trajetória acadêmica e às direções e coordenações que sempre foram compreensivas quando das minhas (necessárias) ausências.

A minha família que não economizou palavras de incentivo e de força para que um dos meus sonhos, enfim, se realizasse. Tia Tida, Tio Raimundo, Tia Lia, Tio Rubens, Tio Dinho, Tio Paulo, Érika, Mona, Mel, Mariana, Lara, Amanda, Thales, Dindinha Graça, Tio Pimpo, enfim....obrigada pelas palavras de incentivo, pelas boas energias e torcida de sempre!!!!

Agradeço de coração a todos que direta ou indiretamente, de perto ou de longe, participaram dessa caminhada comigo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	O modelo de escrita proposto por Dias (2004).....	20
<b>Figura 2</b>	O processo cíclico da pesquisa-ação.....	31
<b>Figura 3</b>	<i>Printscreens</i> do Vídeo 1.....	40
<b>Figura 4</b>	<i>Printscreens</i> do conteúdo do vídeo 2.....	42
<b>Figura 5</b>	<i>Printscreen</i> do vídeo 2 - Etimologia da palavra <i>Biography</i> .....	43
<b>Figura 6</b>	Links das biografias que os alunos deveriam acessar postadas no grupo do <i>Facebook</i> .....	44
<b>Figura 7</b>	<i>Printscreen</i> da atividade sugerida aos alunos.....	45
<b>Figura 8</b>	<i>Printscreen</i> da sugestão de pesquisa a dicionários.....	45
<b>Figura 9</b>	<i>Printscreen</i> do vídeo 4 – Discussão sobre a aula anterior.....	46
<b>Figura 10</b>	<i>Printscreens</i> da biografia de Einstein e das atividades sugeridas.....	47
<b>Figura 11</b>	Exemplar de biografia em inglês lido pelos alunos.....	49
<b>Figura 12</b>	<i>Printscreen</i> da atividade sugerida no vídeo 1.....	53
<b>Figura 13</b>	<i>Printscreen</i> do vídeo 2 – Biografia de Steve Jobs. ....	54
<b>Figura 14</b>	<i>Printscreen</i> da atividade proposta no terceiro vídeo.....	54
<b>Figura 15</b>	<i>Printscreen</i> da atividade proposta no quarto vídeo.....	55
<b>Figura 16</b>	<i>Printscreen</i> do vídeo número 1 – <i>Brainstorming</i> .....	78
<b>Figura 17</b>	<i>Printscreen</i> do texto produzido por aluno com as intervenções da professora pesquisadora.....	79
<b>Figura 18</b>	<i>Printscreen</i> do vídeo 2 sobre a retomada das discussões em aula presencial.....	79
<b>Figura 19</b>	<i>Printscreen</i> das sugestões de pesquisas para discussão em aula presencial. ....	80
<b>Figura 20</b>	<i>Printscreen</i> com os links das biografias postadas no grupo do FB...	80
<b>Figura 21</b>	<i>Printscreen</i> da atividade sugerida no vídeo 3.....	81
<b>Figura 22</b>	<i>Printscreen</i> da atividade sugerida no vídeo 3.....	82
<b>Figura 23</b>	<i>Printscreen</i> do texto a ser lido para realizar a atividade proposta no vídeo.....	82
<b>Figura 24</b>	<i>Printscreen</i> do texto no qual os elementos léxico-gramaticais foram	

	destacados.....	83
<b>Figura 25</b>	<i>Printscreen</i> da atividade proposta para a consolidação da aprendizagem.....	83
<b>Figura 26</b>	Primeira versão de FM.....	87
<b>Figura 27</b>	Primeira versão de DM.....	89
<b>Figura 28</b>	Primeira versão de NC.....	91
<b>Figura 29</b>	Primeira versão de FB. ....	93
<b>Figura 30</b>	Primeira versão de MG.....	95
<b>Figura 31</b>	Segunda versão da biografia elaborada por FM.....	97
<b>Figura 32</b>	Segunda versão da biografia elaborada por DM. ....	99
<b>Figura 33</b>	Segunda versão da biografia elaborada por NC.....	101
<b>Figura 34</b>	Segunda versão da biografia elaborada por FB.....	103
<b>Figura 35</b>	Segunda versão da biografia elaborada por MG.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas à pergunta: <i>Para você, seu conhecimento sobre a língua inglesa é: Resultado das respostas em porcentagem.....</i>	58
Gráfico 2 – Respostas à pergunta: <i>Você já estudou inglês fora da educação básica/faculdade? Resultado das respostas.....</i>	58
Gráfico 3 – Resposta à pergunta: <i>Se respondeu sim, assinale onde estudou. Resultado das respostas.....</i>	59
Gráfico 4 – Respostas dos alunos em relação à experiência com a produção textual em inglês.....	60
Gráfico 5 – Respostas à pergunta: <i>Na sua opinião, produzir um texto em inglês é uma tarefa: muito difícil, difícil, fácil.....</i>	60
Gráfico 6 – Respostas à pergunta: <i>Ao escrever, você passa por quais estágios?.....</i>	61
Gráfico 7 – Respostas à pergunta: <i>Onde se dava a produção textual em inglês?.....</i>	62
Gráfico 8 – Respostas à pergunta: <i>O professor passava todas as instruções necessárias para a produção?.....</i>	62
Gráfico 9 – Respostas à pergunta: <i>Como era feita a correção desses textos pelo professor?.....</i>	63
Gráfico 10 – Respostas à pergunta: <i>Era oferecida oportunidade de reescrita após a correção do texto?.....</i>	64
Gráfico 11 – Respostas à pergunta: <i>Para você a reescrita pode ser considerada como forma de melhorar a qualidade do texto produzido?.....</i>	65
Gráfico 12 – Respostas à pergunta: <i>Você assistiu a todos os vídeos?.....</i>	68
Gráfico 13 – Respostas à pergunta: <i>Quantas vezes você assistiu aos vídeos?.....</i>	70
Gráfico 14 – Respostas à pergunta: <i>Para você, a escrita de várias versões dos textos contribuiu para a melhora da qualidade do texto?.....</i>	71

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Razões inadequadas para Inverter a Sala de Aula.....	12
Quadro 2 – Características o gênero biografia.....	42
Quadro 3 – Respostas à pergunta: Durante seu aprendizado, algum (ns) professor (es) utilizava (m) tecnologias digitais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos? Se sim, qual (is) recurso (s) tecnológico (s) era (m) utilizado (s)?.....	66
Quadro 4 – Respostas à pergunta: Você tem o hábito de utilizar recursos tecnológicos para auxiliar em seus estudos? Quais? Por quê?.....	67

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Comparação do uso do tempo nas salas de aula tradicionais e invertida.....	8
<b>Tabela 2</b>	The Cornell Take-note system.....	9
<b>Tabela 3</b>	A presente pesquisa-ação – Fases implementadas.....	33
<b>Tabela 4</b>	Crerícios utilizados para a análise das biografias.....	51
<b>Tabela 5</b>	Referências numéricas para a avaliação da biografia.....	52
<b>Tabela 6</b>	Cronograma da implementação da pesquisa.....	55
<b>Tabela 7</b>	Respostas à pergunta: <i>Na sua opinião, aprender sobre o gênero Biography através dos vídeos contribuiu para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa? Por quê?</i> .....	70
<b>Tabela 8</b>	Respostas à pergunta: <i>Na sua opinião o feedback da professora e os comentários dos colegas contribuíram para que a escrita do seu texto fosse melhorando? Explique</i> .....	73
<b>Tabela 9</b>	Respostas dadas à pergunta: <i>Você efetuou as mudanças sugeridas pela professora e seus colegas em seu texto</i> .....	74
<b>Tabela 10</b>	Respostas à pergunta: <i>Você acredita que a qualidade do texto melhorou após as mudanças terem sido efetuadas? Por quê?</i> .....	75
<b>Tabela 11</b>	Resposta à pergunta: <i>Para você, o uso dos vídeos mais as discussões e as atividades desenvolvidas em sala promoveram a aprendizagem da escrita do gênero Biography? Por quê?</i> .....	77
<b>Tabela 12</b>	Referências numéricas da primeira versão de FM.....	88
<b>Tabela 13</b>	Referências numéricas relativas à primeira versão de DM.....	89
<b>Tabela 14</b>	Referências numéricas em relação à primeira versão de NC.....	91
<b>Tabela 15</b>	Referências numéricas em relação à primeira versão de FB.....	93
<b>Tabela 16</b>	Referências numéricas em relação à primeira versão de MG.....	95
<b>Tabela 17</b>	Referências numéricas em relação à segunda versão de FM.....	97
<b>Tabela 18</b>	Referências Numéricas em relação à segunda versão de DM.....	99
<b>Tabela 19</b>	Referências numéricas em relação à segunda versão de FB.....	101
<b>Tabela 20</b>	Referências numéricas em relação à segunda versão de MG.....	104
<b>Tabela 21</b>	Referências numéricas relativas às duas produções dos alunos.....	106

**LISTA DE SIGLAS**

SAI – Sala de Aula Invertida

IFE – Inglês para Fins Específicos

ESP – *English for Specific Purposes*

LE – Língua Estrangeira

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

IES - Instituição de Ensino Superior

## SUMÁRIO

Introdução.....	1
Objetivos.....	3
Objetivo Geral.....	4
Objetivos Específicos .....	4
1 Referencial Teórico .....	5
1.1 Definindo a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom).....	5
1.1.2 A abordagem tradicional versus SAI.....	11
1.2 A abordagem Inglês para Fins Específicos no ensino e aprendizagem de LE.....	14
1.3 A abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil .....	17
1.4 A escrita como processo .....	19
1.5 A escrita colaborativa .....	22
1.6 O ensino via gêneros textuais .....	24
1.6.1 O ensino de escrita em LE via gêneros textuais .....	26
1.7 O gênero textual biografia .....	28
2 Metodologia.....	29
2.1 A pesquisa-ação .....	30
2.2 O contexto.....	34
2.3 A duração .....	35
2.4 Os participantes.....	35
2.5 Instrumentos utilizados para a coleta de dados.....	36
2.5.1 Questionários .....	36
2.5.2. Vídeos.....	38
2.5.3 Observações de campo pela professora-pesquisadora.....	47
2.5.4 A rede social <i>Facebook</i> .....	47
2.6 Exemplares do gênero textual biografia lidos e analisados pelos alunos .....	49

2.7 Critérios de análise/correção das Biografias.....	50
3 Análise dos dados .....	56
3.1 Análise dos questionários .....	57
3.1.1 Análise do primeiro questionário.....	58
3.1.2 Análise do segundo questionário.....	67
3.2 Análise da abordagem SAI .....	78
3.3 Análise das produções textuais dos alunos .....	84
3.3.1 Análise da primeira versão .....	84
3.3.2 Análise da segunda versão.....	96
3.4. Implementação da SAI: vídeos e aulas presenciais .....	106
3.5 A escrita como processo .....	107
3.6. A escrita colaborativa .....	107
3.7 Referências numéricas da primeira e segunda versões .....	108
Considerações Finais .....	110
Referências .....	116
APÊNDICES .....	124
Apêndice 1 – Questionário nº 1 .....	124
Apêndice 2 – Questionário nº 2 .....	127
Apêndice 3 – Exemplos de <i>Biographies</i> disponibilizados e lidos pelos alunos ....	129
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	132
Apêndice 5 – Primeiras versões das biografias elaboradas pelos alunos.....	135
Apêndice 6 – Segundas versões das biografias produzidas pelos alunos .....	138

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar como a utilização da abordagem Sala de Aula Invertida (SAI) pode contribuir para o ensino da escrita do gênero textual biografia em inglês. A escrita colaborativa foi empregada no desenvolvimento deste trabalho aliada à concepção de produção textual como processo recursivo, considerando as suas etapas: *brainstorming*, primeira versão, revisões, *feedback*, reescrita e publicação. O trabalho foi realizado em uma turma de Inglês para Fins Específicos de uma faculdade privada na cidade de Ponte Nova-MG, formada por alunos oriundos dos cursos oferecidos pela instituição. Os procedimentos didáticos adotados para o ensino da escrita foram aqueles atinentes à implementação da SAI por meio da produção de vídeos e aulas presenciais, além daqueles relacionados à contextualização do gênero, seus aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais. A coleta de dados foi iniciada com a aplicação do primeiro questionário, previamente à primeira produção e implementação da SAI, que teve como objetivo obter informações sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a escrita em inglês e seu perfil de letramento digital. O segundo visou investigar se houve mudanças na percepção dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem do gênero textual biografia viabilizado pela SAI e permeado pela escrita colaborativa e processual. Foram analisadas as primeiras e as últimas versões dos alunos para que se pudesse observar a eficácia dos procedimentos didático-pedagógicos adotados. Com base nos dados analisados, foi possível concluir que a utilização da SAI se mostrou uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino da escrita do gênero textual biografia em inglês aliada à concepção da escrita como processo cíclico e em colaboração.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida (SAI), gênero textual, biografia, escrita em inglês, abordagem pedagógica, escrita como processo, colaboração.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate how the use of the Flipped Classroom approach can contribute to the teaching of writing of the textual genre biography in English. Collaborative writing was used in the development of this work allied to the conception of textual production as a recursive process, considering its stages: brainstorming, first version, revisions, feedback, rewriting and publication. The work was carried out in a group of English for Specific Purposes of a private college in the city of Ponte Nova-MG, formed by students coming from the courses offered by the institution. The didactic procedures adopted for the teaching of writing were those related to the implementation of the Flipped Classroom through the production of videos and face-to-face classes, in addition to those related to the context of the genre, its discursive-multimodal and lexicon-grammatical aspects. Data collection was initiated with the application of the first questionnaire, prior to the first production and implementation of the Flipped Classroom, which aimed to obtain information about the students' previous knowledge about English writing and their digital literacy profile. The second objective was to investigate if there were changes in the students' perception about the teaching and learning process of the textual genre biography made possible by the Flipped Classroom and permeated by collaborative and procedural writing. We analyzed the first and last versions of the students so that we could observe the effectiveness of the didactic-pedagogical procedures adopted. Based on the data analyzed, it was possible to conclude that the use of Flipped Classroom was an effective pedagogical approach for the teaching of textual writing biography in English, combined with the conception of writing as a cyclical and collaborative process.

Key words: Flipped Classroom, textual genre, biography, written in English, pedagogical approach, written as process, collaboration.

## Introdução

Esta dissertação tem como temática a implementação da abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida (SAI) (BERGMAN e SAMS, 2012, 2016) voltada para o ensino da escrita do gênero textual biografia em um curso de Inglês para Fins Específicos. Utiliza vídeos como recursos pedagógicos de seu componente digital aliados à escrita processual (DIAS, 2004) e à colaborativa (CASTRO, 2015, FIGUEIREDO, 2006, FUNG, 2010, MURADAS, 2013; VEADO, 2008). A escolha do tema se deve ao fato de ser inegável o espaço que a tecnologia vem ocupando na vida dos cidadãos neste século. Transações comerciais, bancárias, compras *online*, redes de relacionamento, enfim, estamos todos conectados hoje. Mas, e a sala de aula? Será que ela acompanhou este desenvolvimento tecnológico? Ainda se conserva dentro do modelo tradicional, focado no repasse de conteúdo em que um professor, único detentor do conhecimento, coloca-se à frente dos alunos que, passivos, ouvem e “aprendem” o que está sendo dito?

Levando-se em conta o atual contexto educacional, certamente a resposta é não. A sala de aula pouco incorporou as tecnologias digitais da *Web 2.0*. Ela ainda é centrada no professor e o aluno é mero coadjuvante num processo de repasse do conhecimento. Portanto, o cenário com o qual nos defrontamos é de desinteresse por parte dos alunos, e a visão que os estudantes têm da sala de aula e, conseqüentemente das aulas, é afastada do contexto sociocultural em que se inserem.

Cumprir lembrar que a implementação das tecnologias da informação e comunicação -TICs nas práticas pedagógicas é um assunto pertinente e cada vez mais emergente nas discussões sobre sala de aula, uma vez que configura um momento de transição sociocultural que estamos vivenciando. Muitas vezes, o professor não é nativo da era tecnológica ou nasceu durante a transição do analógico para o digital. Já grande parte dos alunos do ensino regular de hoje não conheceram o mundo antes do computador.

Com relação a essa realidade, Serafim e Sousa (2011, p. 14) afirmam que “é de se esperar que a escola tenha que ‘se reinventar’ se desejar sobreviver como instituição educacional”. Assim, foi possível perceber que se faz urgente a criação de meios para aproximar a sala de aula dos alunos (principalmente no que se refere à construção de conhecimento), para que o processo de ensino e aprendizagem se torne significativo para eles. Desta forma, “é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes

advindos das TICs para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica” (SERAFIM e SOUSA, 2011, p. 17).

Diante desse desafio, os professores americanos Jonathan Bergman e Aaron Sams, pensando em atender à demanda de seus alunos, implementaram sistematicamente um modelo de aula fora dos padrões tradicionais: a denominada *Flipped Classroom*, ou Sala de Aula Invertida (SAI). O conceito refere-se àquilo “que é tradicionalmente feito em sala é agora feito em casa, e [aquilo] que tradicionalmente é feito como dever de casa é agora complementado em sala” (BERGMAN e SAMS, 2012, p. 13). Deste modo, ainda segundo os autores, “o papel do professor em sala de aula é auxiliar os alunos e não repassar informações”(Ibidem, p. 18).

Voltando à situação das escolas frente ao desinteresse dos alunos e a falta das condições mínimas para o ensino de qualquer disciplina, destacam-se aqui as aulas de língua inglesa, cuja situação de distanciamento da realidade dos alunos não é diferente. Muitas vezes, o ensino da língua desconsidera práticas que os coloquem no centro do processo de aprendizagem e por isso não os incentiva a aprender.

Partindo das reflexões externadas, percebeu-se a necessidade de verificar se a implementação das tecnologias na prática pedagógica do professor apresentaria resultados positivos. A partir da experiência pessoal da professora pesquisadora, em especial no contexto no qual atua, parecia pertinente implementar uma mudança significativa no modo como os alunos eram submetidos aos processos de ensino e aprendizagem. O intuito era de perceber como a tecnologia, por meio da implementação da abordagem pedagógica SAI, impactaria no processo de aprendizagem dos alunos que frequentavam o curso de Inglês para Fins Específicos da instituição na qual a professora atua.

O processo de escrita em língua inglesa é um exemplo desse distanciamento, pois nem o próprio professor concebe a possibilidade da produção escrita nas aulas de língua inglesa (Cf. MURADAS, 2013), o que dificulta o desenvolvimento da capacidade do aluno relacionada à produção textual. Assim, torna-se necessário o ensino de Língua Estrangeira (LE) sob a perspectiva de que é preciso formar o aluno enquanto cidadão, para que possa ser agente de transformações e capaz de atuar nos mais variados contextos: escola, trabalho, relações interpessoais e outros. Para que isso aconteça, o ensino de LE voltado para o desenvolvimento da língua inglesa no contexto atual, por meio do estudo de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002, 2005, 2006), é um

dos princípios que norteiam esta pesquisa, já que podemos considerá-los determinantes para a utilização da língua em contextos reais de uso.

Assim, no intuito de promover a aprendizagem da escrita em LE e implementar o modelo pedagógico da Sala de Aula Invertida (SAI) (BERGMAN e SAMS, 2012, 2016), o trabalho que será descrito aqui foi desenvolvido com alunos que participam de um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE) de uma faculdade privada no interior de Minas Gerais. O gênero textual selecionado para o estudo foi a biografia, que se trata de uma organização textual relevante para o aluno da graduação que visa ao mercado de trabalho, bem como para sua formação como ser humano crítico e capaz no manejo de manifestações discursivas em inglês.

Além da SAI, a escrita como processo (DIAS, 2004) fundamenta o desenvolvimento das atividades propostas, nas quais os alunos têm a chance de refletir sobre seus próprios textos e os perceberem não apenas como o produto que não necessita de revisão, mas que sempre pode ser aprimorado por meio da recursividade e do *feedback*, do aprimoramento da escrita e das edições para sua publicação. Outro conceito presente neste estudo é o da escrita colaborativa (CASTRO, 2015; FIGUEIREDO, 2006; FUNG, 2010; MURADAS, 2013; VEADO, 2008), que possibilita a interação entre os pares no intuito de colaborarem entre si por meio da interação e troca de saberes visando a qualidade da produção escrita uns dos outros.

É importante destacar que os alunos frequentadores de cursos no formato IFE anseiam por algo que seja significativo do ponto de vista de suas necessidades acadêmicas, profissionais e de construção de conhecimento (RAMOS, 2012). Assim, é necessário que o ensino de línguas não seja díspar do atual contexto em que a ubiquidade da tecnologia é observada a todo momento, bem como é preciso que esteja acompanhando o desenvolvimento da sociedade na qual tanto alunos quanto professores estão inseridos.

Desta forma, a professora pesquisadora acredita que a implementação do modelo pedagógico Sala de Aula Invertida (SAI) a ser desenvolvido neste estudo pode evidenciar que o ensino da escrita do gênero biografia tem potencial para acrescentar significativamente à aprendizagem, em matéria de aproximação contextual entre a construção e a concretização do conhecimento (RAMOS, 2012).

## **Objetivos**

## **Objetivo Geral**

O objetivo principal deste estudo é investigar como a utilização do modelo pedagógico denominado Sala de Aula Invertida (SAI) pode contribuir para a produção do gênero biografia em um curso de Inglês para Fins Específicos.

## **Objetivos Específicos**

- \* Investigar os princípios da proposta pedagógica denominada Sala de Aula Invertida (SAI) com mais profundidade.
- \* Proporcionar aos alunos as condições para que se apropriem de algumas das características do gênero biografia antes das discussões em sala de aula.
- \* Aferir a efetividade da implementação do modelo pedagógico Sala de Aula Invertida no processo de desenvolvimento da escrita da biografia através da utilização da pedagogia dos gêneros em língua inglesa, com a utilização de questionário, da produção textual e dos vídeos produzidos pela professora-pesquisadora.
- \* Gerar dados sobre a efetividade da implementação do modelo pedagógico SAI a partir da produção textual da biografia.

Os objetivos apresentados suscitam algumas perguntas de pesquisa, a saber:

- 1 – Como a proposta pedagógica Sala de Aula Invertida pode tornar o ensino da escrita do gênero textual biografia em inglês mais produtivo?
- 2 – Como a SAI, com o uso dos vídeos, contribui para a escrita processual do gênero biografia em inglês a alunos de IFE no contexto universitário brasileiro?
- 3 – Como a colaboração e o *feedback* ao longo do processo da produção textual de biografias contribuem para o seu aperfeiçoamento?
- 4 – Qual a percepção dos alunos em relação à SAI pela combinação de vídeos e aulas presenciais para a produção de biografias em inglês?

## 1 Referencial Teórico

Neste capítulo serão apresentados o conceito e as ações educativas do modelo pedagógico Sala de Aula Invertida - SAI (LAGE, PLATT & TREGLIA, 2000; BERGMAN, SAMS, 2016, 2014, 2012; PLUNKET, 2014; LEFFA et al., no prelo), as teorias atuais sobre os gêneros textuais e sua produção (MARCUSCHI, 2002, 2005, 2008; HYLAND, 2007; BAZERMAN, 2011; DIAS, 2004, 2012), aspectos relacionados ao ensino do Inglês para Fins Específicos em cursos de graduação. A abordagem da SAI configura-se, pois, como potencializadora da capacidade dos alunos para aprender e conferir ressignificação da prática pedagógica dos professores (ALVAREZ, 2011; LEFFA, et al., no prelo).

### 1.1 Definindo a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

No modelo educacional tradicional, espera-se que os alunos estejam todos sentados em fileiras, que sejam bem comportados e concentrados para que ouçam, sem questionar, o professor, detentor do saber na matéria que leciona, para que façam testes ao final de períodos predeterminados pelo sistema escolar. Tal modelo educacional baseia-se nos moldes talhados pela Revolução Industrial, pensado como linhas de montagem em que todos os alunos aprendem os conteúdos e constroem seu aprendizado da mesma forma e no mesmo ritmo.

Pode até ser que tal modelo tenha passado a impressão de funcionar muito bem no século passado, mas não faz muito sentido em pleno século XXI. Atualmente, as tecnologias digitais norteiam vários domínios, mas são pouco exploradas na educação, especialmente no ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) (Cf. DAMIÃO, 2006).

O surgimento da denominada Sala de Aula Invertida - do inglês *Flipped Classromm*, *Inverted Classroom* ou ainda *Reverse Intruction* (ROPCHAN & STUTT, 2013) deu-se a partir da implantação pioneira, porém assistemática, desta abordagem pelos professores da faculdade de Economia da Universidade de Miami, Maureen Lage, Glenn Platt and Michael Treglia, em 2000. Eles puderam observar que inverter as aulas seria uma porta para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, pois assim

haveria a possibilidade de acomodar os mais variados estilos de aprender dos alunos. Observaram também que a maioria desses alunos preferia o modelo invertido ao tradicional (LAGE et al., 2000).

No mesmo ano de 2000, o professor da Concordia University, J. Wesley Baker, apresentou um notório trabalho sobre o tema na 11ª Conferência Internacional em Ensino e Aprendizagem no Nível Superior intitulado “A sala de aula invertida: utilizando instrumentos para gerenciar curso na web e se tornar o guia de cabeceira”<sup>1</sup>. Neste trabalho, o professor defende que a construção de conhecimento pelos alunos deveria ser no modo *online* e o tempo da aula deveria ser utilizado em atividades em sala e pela colaboração entre os pares (BAKER, 2000).

O conteúdo do trabalho de Baker (2000) coaduna com a observação feita sete anos depois, mais precisamente no ano de 2007, pelo professor Aaron Sams

O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos (BERGMAN; SAMS, 2016, p. 4).

Tal reflexão suscitou outro importante questionamento por parte do professor Sams que resultaria, agora, na sistematização da SAI: “E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como ‘dever de casa’ e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajuda-los com os conceitos que não compreenderam?” (BERGMAN; SAMS, 2016, p. 4).

Assim, nos anos de 2007 e 2008, dois professores de Química de uma escola rural do estado do Colorado, Aaron Sams e Jonathan Bergman, dão início, de modo sistemático, a um modelo único de aula, dada a necessidade de fazer com que alunos ausentes das atividades escolares (por causa de participações em competições esportivas e demais atividades) pudessem acompanhar, sem prejuízo, o andamento das aulas, o que se convencionou chamar de *Flipped Classroom*, em português, Sala de Aula Invertida (SAI).

Plunkett assim define este modelo de aula

em uma sala de aula invertida, o processo de aula, notações, e dever de casa é literalmente invertido. Ao invés de os alunos fazerem anotações durante a aula enquanto o professor define como determinar a área de um retângulo ou

---

<sup>1</sup> Minha tradução para “*The classroom flip: Using web course management tools to become the guide by the side*”.

o que constitui um passado participio pluriferfeito, o aluno revê o material da aula em casa<sup>2</sup> (PLUNKETT, 2014, p. 36).

Corroborando a definição proposta por Plunket, Leffa *et al.* (no prelo) assim descrevem a SAI

Para descrever a SAI usa-se como contraponto a sala de aula tradicional. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem pode ocorrer em dois lugares: dentro e fora do espaço físico da sala de aula. Como não são espaços isolados, há uma reciprocidade entre os dois, direcionando a aprendizagem ora para um, ora para o outro (LEFFA *et al.*, no prelo, p. 1).

Bergman e Sams popularizaram a SAI tornando-a conhecida e adotada por vários educadores em todo o mundo. Tal abordagem pedagógica desenvolveu-se a partir da gravação de vídeos pelos professores com o conteúdo das aulas e que eram enviados aos seus alunos para que assistissem quando estivessem ausentes da escola. Ao mesmo tempo, esses vídeos eram também acessados pelos alunos presentes. Deste modo, os ausentes assistiam às lições e os presentes poderiam rever o conteúdo por meio dos vídeos e estudar para os testes em casa, revendo e pausando-os sempre que necessário fosse (BERGMAM & SAMS, 2012). Percebendo a efetividade do modelo, os professores Bergman e Sams começaram a gravar os conteúdos de todas as aulas em vídeo, que eram enviados aos alunos como dever de casa na noite anterior às aulas.

No entanto, como afirmam Leffa *et al.* (no prelo, p. 3), a abordagem pedagógica SAI não é apenas a transformação em vídeos das aulas que seriam dadas em sala, o que manteria o pressuposto do “senta e aprende”, mas ele “pressupõe que o aluno aprenda, não apenas por meio de uma participação receptiva, mas principalmente pela participação ativa, usando o conceito de que se aprende fazendo (...)”. Assim, através da implementação da SAI, os professores não teriam que gastar tanto tempo pensando em maneiras de nivelar os alunos, já que todos teriam acesso ao material, “podendo utilizá-lo da maneira que melhor atendesse suas necessidades” (BERGMAM & SAMS, 2012, p.10).

Para Bergman e Sams (2012), basicamente o que faz da SAI algo diferenciado é que “aquilo que é tradicionalmente feito como dever de casa é agora complementado

---

<sup>2</sup> Minha tradução para “*In a “flipped classroom”, the process of lecture, taking notes, and completing homework assignments is literally flipped. Instead of students taking notes in class while a teacher drones on about how to derive the area of a rectangle or what comprises a past pluperfect participle, the students reviews lecture materials at home*”.

em sala” (Ibidem, p.13). Ambos descrevem o andamento da aula após os alunos assistirem aos vídeos da seguinte forma

Essencialmente, começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo da noite anterior. Um dos obstáculos do modelo invertido é que os alunos não podem fazer a primeira pergunta que vier à sua cabeça, como fariam se o tópico fosse ensinado ao vivo. Para resolver essa questão, gastamos um tempo considerável no início do ano treinando os alunos para assistir nossos vídeos de maneira efetiva<sup>3</sup> (Idem).

Dessa maneira, os professores puderam realizar o que é chamado de *personalized education* (BERGMAN & SAMS, 2012), que se trata de uma forma de personalizar a aprendizagem, ou seja, atender as necessidades específicas dos alunos para garantir que todos, à sua maneira, pudessem concretizar a aprendizagem. Ainda segundo os autores, um grande benefício da SAI é que os alunos mais beneficiados pelo modelo são aqueles com as maiores dificuldades, pois assim os professores têm a possibilidade e a disponibilidade de caminhar entre eles ajudando-os, pontualmente, nos tópicos que geram dúvidas.

Na SAI o tempo é totalmente reestruturado, pois os conceitos são trabalhados nos vídeos assistidos anteriormente e o tempo das aulas é utilizado na resolução de exercícios, demais questões práticas e também no atendimento individualizado aos alunos. A aula, portanto, não é mais centrada na figura do professor e sim nos alunos e nas suas necessidades (ALVAREZ, 2011).

Ainda sobre a reestruturação do tempo na SAI, em nível de exemplificação, segue Tabela 1 na qual Bergman e Sams (2016) sugerem as atividades desenvolvidas e seu tempo de duração numa aula tradicional e na invertida.

Sala de aula tradicional		Sala de Aula Invertida	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de aquecimento	5 minutos	Atividade de aquecimento	5 minutos
Repasse do dever de casa	20 minutos	Perguntas e respostas sobre	10 minutos

<sup>3</sup>Minha tradução para “Essentially, we start each class with a few minutes of discussion about the video from the night before. One of the drawbacks to the flipped model is that students cannot ask immediate questions that comes to their mind, as they could if the topic were being taught live. To address this issue, we spend a considerable amount of time at the beginning of the year training the students to view our videos effectively”.

da noite anterior		o vídeo	
Preleção de novo conteúdo	30-45 minutos	Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório	75 minutos
Prática orientada e independente e/ou atividade em laboratório	20-35 minutos		

Tabela 1 – Comparação do uso do tempo nas salas de aula tradicionais e invertida (Cf. BERGMAN, SAMS, 2016, p. 13)

Além disso, no sentido de fazer com que os alunos percebessem nos vídeos as informações relevantes que devem ser discutidas em sala, Bergman e Sams (2012) os instruem a utilizarem o *Cornell take-noting method* (Pauk, 2011), que consiste em uma espécie de tabela na qual são realizadas anotações e questionamentos que tenham a fazer, resumindo seu aprendizado como é apresentado na tabela a seguir:

<b>Coluna das dicas</b>	<b>Coluna das informações</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. REGISTRO: durante a aula, use a coluna de anotações para registrar a aula por meio de sentenças telegráficas.</li> <li>2. PERGUNTAS: o mais rapidamente possível depois da aula, formule perguntas baseadas nas anotações da coluna da direita. Formular perguntas ajuda a esclarecer significados, revelar relacionamentos, estabelecer continuidade e reforçar a memória. Também, a elaboração de perguntas indica um estágio perfeito para estudar depois para a prova.</li> <li>3. FALAR EM VOZ ALTA (RECITAR): Cubra a coluna de anotações com um pedaço de papel. Então, observe as perguntas ou as palavras-chave na pergunta ou na coluna somente, diga em voz alta, com as próprias palavras, as respostas, fatos ou ideias indicadas pelas palavras-chave..</li> <li>4. REFLETIR: Reflita no material fazendo-se perguntas: “Qual a significatividade desses fatos?” Em quais princípios eles se</li> </ol>

	<p>baseiam? Como posso aplicá-los? Como eles se encaixam naquilo que eu já sei? O que há além deles?”</p> <p>5. <b>REVISÃO:</b> Gaste, no mínimo, dez minutos toda semana com a revisão de todas as anotações feitas anteriormente. Se fizer isso, serão retidas muitas informações relevantes para o exame.</p>
<p><b>Sumário</b></p> <p>Após a aula, utilize esse espaço no final de cada página para resumir as anotações.</p>	

Tabela 2 – The Cornell Take-note system.

Ainda segundo Bergman e Sams (2012) e Lage *et al.* (2000), os alunos que utilizam este método trazem para as aulas perguntas apropriadas que viabilizam conseguirem a ajuda de que precisam.

Sendo a aprendizagem experiencial (DEWEY, 1938; GREENAWAY, 1995 apud LEFFA *et al.*, no prelo; KOLB, 1984), o fio condutor da abordagem SAI, Leffa *et al.* (no prelo), apontam para quatro fases de sua implementação a serem consideradas, quais sejam:

1 – **engajamento experiencial**, que consiste no aluno ser capaz de compreender que o conteúdo a ser estudado não é algo desconexo de sua realidade, que a aprendizagem seja vista como um desafio e “pressupõe que se envolva numa atividade com as seguintes características: que seja uma experiência concreta, imersiva, relacionada a seu conhecimento de mundo e que represente um desafio” (Ibidem, p.4);

2 – **exploração conceitual**, que trata da reflexão acerca do conhecimento com o qual o aluno é colocado em contato. Nessa fase, ele deve refletir sobre o que será aprendido e em que medida o conteúdo agrega positivamente em sua aprendizagem;

3 – **produção de sentido**, que, de acordo com Leffa *et al.*:

é caracterizada pelos seguintes elementos: (1) mudança do papel do aluno, que passa efetivamente de receptor a produtor de informação, envolvendo-se com a criação de diferentes gêneros discursivos; (2) preocupação com a definição do público a quem dirige seu trabalho; (3) capacidade de criar conexões não só entre os diferentes elementos que compõem um determinado gênero mas também com elementos de outros gêneros, gerando redes de conexões pra que possa compreender e produzir sentido sobre o tópico que está sendo estudado” (Ibidem, p. 9).

4 - **apresentação dos resultados**, que envolve dois aspectos muito importantes: a apresentação e a avaliação dos resultados, em que tanto os alunos quanto os

professores participam ativamente e analisam o processo da construção de conhecimento, visto que a SAI privilegia o trabalho coletivo (LEFFA *et al.*, no prelo).

Levando-se em consideração as fases descritas, reafirma-se aqui que a abordagem SAI pode ser utilizada não apenas através da confecção de vídeos, como demonstram Boles *et al.* (2014), mas também podem ser utilizados os recursos do blog, dos editores de vídeos, do *screencasting* (BERGMAN; SAMS, 2012) e de outras plataformas tecnológicas disponíveis (FINARDI *et al.*, 2016).

Deste modo, podemos perceber que a adoção do modelo pedagógico Sala de Aula Invertida é capaz de colocar os alunos frente a uma abordagem pedagógica inovadora por meio do uso das novas tecnologias, trazendo benefícios a todos, tanto aos alunos quanto aos professores. Nesse contexto, de acordo com Plunket (2014), um dos grandes desafios é produzir o conteúdo utilizado nessa aula invertida, pois, para o autor, o professor deve dominar o assunto com o qual trabalha para incentivar a construção do conhecimento de forma efetiva pelos alunos. Assim, ele é capaz de traçar objetivos bem claros em relação ao ‘quê’ e ao ‘como’ se quer ensinar para que os alunos possam, de fato, aprender de maneira significativa.

### **1.1.2 A abordagem tradicional versus SAI**

Como já dito anteriormente, o modelo tradicional de ensino é centrado na figura do professor como único detentor do conteúdo e que ensina para alunos que não possuem conhecimento sobre a matéria lecionada sem questionar ou interagir. Estes, por sua vez, aprendem todos da mesma forma tudo o que é ensinado. Nesse modelo o professor é o único capaz de responder às perguntas dos alunos e não deve ser questionado quanto à qualidade de informação dada (RAYBACK & SANDERS, 1980).

De acordo com Ropchan e Stutt (2013), no modelo tradicional, as aulas concentram-se em exposições de conteúdos que gastam a maior parte do tempo em sala, e se este tempo sobra, é gasto com atividades mecanizadas, realizadas individualmente ou em pequenos grupos que o professor controla, inclusive, do ponto de vista disciplinar.

Entretanto, ainda segundo as autoras, com a tecnologia batendo às portas das escolas principalmente na última década, tornando-as espaços sociais digitais (DIAS, 2012) tem sido necessária a implementação de mudanças nas práticas e nos modelos pedagógicos utilizados para que operem mudanças e se tornem significativos.

Segundo Bergman e Sams (2016), há vários questionamentos levantados por pais e responsáveis de alunos que estão envolvidos no processo de aprendizagem com o uso da SAI. Tais questionamentos referem-se, principalmente, ao tempo que os estudantes ficam expostos aos computadores, e estes são respondidos pelos professores de modo que seja esclarecido que a intenção é explorar a cultura vídeo/digital com a intenção de se obter melhores resultados.

### **1.1.3 Prós e contras sobre a implementação da metodologia da Sala de Aula Invertida**

Assim como toda abordagem pedagógica utilizada no processo de ensino – aprendizagem, a SAI suscita questionamentos e apresenta pontos positivos e negativos quando da sua implementação (PLUNKET, 2014).

Deste modo, Bergman e Sams (2016) sugerem muita reflexão ao se optar pela implementação da abordagem SAI e alertam para algumas razões inadequadas que podem levar os professores a inverterm a sala de aula e que aparecem no Quadro 1 a seguir.

#### ***Razões inadequadas para Inverter a Sala de Aula***

**Porque alguns caras que publicaram certo livro lhe disseram para fazê-lo.**

*Ficamos lisonjeados com seu interesse pelo que estamos dizendo, mas não adote nenhuma estratégia didática sem antes avalia-la com cuidado.*

**Porque você acha que assim estará criando uma sala de aula do século XXI.**

*A pedagogia sempre deve introduzir a tecnologia, nunca o oposto.*

**Porque você pensa que assim estará na fronteira avançada da tecnologia.**

*A inversão nem sempre usa a tecnologia mais recente.*

**Porque você supõe que a inversão da sala de aula o exime da obrigação de ser um bom professor.**

*Lecionar é muito mais que transmitir conteúdo.*

**Porque você imagina que a mudança facilitará seu trabalho.**

*A inversão não simplificará a sua vida.*

Quadro 1 – Razões inadequadas para Inverter a Sala de Aula (Cf. BERGMAN e SAMS, 2016, p. 18)

Para Bergman e Sams (2012), os benefícios da utilização da SAI são os seguintes:

- O aperfeiçoamento da interação entre professor e aluno;
- a inversão da aula auxilia os alunos com dificuldades, dando a eles a oportunidade de pausar e voltar a aula sempre que necessário;
- a possibilidade de nivelamento dos alunos quando da ausência destes às aulas, que podem ter menor impacto negativo porque podem ser acessadas de qualquer lugar e a qualquer momento;
- os problemas disciplinares tendem a diminuir, visto que o professor não tem necessidade de fazer os alunos ficarem sentados, ouvindo-o dar sua aula expositiva;
- a inversão da aula pode educar os pais quanto à utilização das novas tecnologias e confere mais transparência ao processo de aprendizagem dos alunos;
- a aula invertida é um bom recurso quando da ausência de professores na escola.

Outro benefício apontado pelos autores e relevante para este estudo, é devido ao fato de que a inversão das aulas ajuda também os estudantes ocupados. Para eles “nossos alunos apreciam a flexibilidade da sala de aula invertida. Como o conteúdo em si é transmitido por vídeos on-line, eles [os alunos] podem optar por acelerar o próprio ritmo e avançar o programa.” (BERGMAN; SAMS, 2016, p. 19)

Outros autores, como Plunket (2014) e Koller (2011), ainda enumeram outros pontos positivos sobre a SAI como, por exemplo: o fato de enviar os conteúdos em pequenos vídeos, em vez de aulas expositivas; tanto o ensino como a aprendizagem acontecem de modo mais individualizado; os alunos podem ser agrupados em sala de acordo com a aptidão que apresentam e não de acordo com a idade e o conhecimento adquirido no tópico e a possibilidade de a aprendizagem variar de acordo com o ritmo do aluno.

Como afirmado anteriormente, adotar uma metodologia que não segue os modelos pedagógicos predeterminados e já cristalizados no sistema educacional sempre irá gerar questionamentos. E como todo modelo pedagógico, a SAI, de acordo com Plunket (2014); Bergman e Sams (2012); Nielsen (2012); Lents e Cifuentes (2009) e Pacheco (2014), pode apresentar pontos desfavoráveis, a saber:

- a criação de materiais de qualidade, como vídeos, por exemplo, vai exigir do professor uma preparação muito grande e muito tempo dedicado fora do seu ambiente de trabalho;
- alguns alunos podem não se engajar no sistema adotado e não assistirem aos vídeos em casa, ou seja, não estarão preparados para uma metodologia em que o aluno deve ser mais independente e corresponsável pela sua aprendizagem;
- as escolas não têm como controlar se todos os alunos receberam e assistiram aos vídeos;
- o carisma e o entusiasmo do professor, necessários, muitas vezes, para que ocorra o aprendizado significativo pode se perder caso a aula seja invertida, pelo fato de o contato inicial com o conteúdo ser através dos vídeos.
- alguns alunos podem se considerar detentores de um conhecimento visto por eles como satisfatório e pensarem que são capazes de tutorar outros alunos;
- os alunos ausentes das aulas no ambiente escolar podem não se beneficiar de exercícios e da aprendizagem experiencial (PLUNKET, 2014), que são componentes-chave para a SAI.

Assim, constatamos que a implementação do modelo SAI, principalmente por encontrar-se “ainda em estado teoricamente virginal” (LEFFA *et al.*, no prelo), tem levantado questionamentos. Deste modo, estudos vindouros poderão demonstrar que sua implementação poderá trazer benefícios viabilizados pelas Tecnologias da Comunicação e Informação - TICs, além da criação de materiais autênticos que possibilitem o aluno a aprendizagem fora do ambiente da sala de aula tradicional.

## **1.2 A abordagem Inglês para Fins Específicos no ensino e aprendizagem de LE**

O ensino da língua inglesa no Brasil já é tradicional, visto que a legislação atual prevê que uma língua estrangeira seja ensinada nas escolas que optam, na sua maioria,

pelo inglês (RAMOS, 2008). Nessa perspectiva, de acordo com a autora, o idioma acaba sendo o escolhido, pois confere certo *status* a quem o domina.

Neste trabalho será discutido o papel da abordagem instrumental utilizada nos cursos de Inglês para Fins Específicos (IFE) em uma instituição de Ensino Superior (IES), que tem alunos oriundos de todos os cursos oferecidos pela IES e com os mais diversos níveis de proficiência. Inicialmente, será realizada uma contextualização mais geral sobre a abordagem instrumental em nível global e, em seguida, será traçado um panorama brasileiro, para, finalmente, serem dadas as informações acerca do curso de IFA oferecido pela IES em questão.

No nível da Educação Superior, a língua inglesa é tratada como disciplina obrigatória ou opcional, dependendo da área de concentração dos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), Dudley Evans e St. John (1998) apud Damião (2006), a abordagem instrumental no ensino de línguas, mais especificamente o ensino do inglês, teve início nos anos 60, período no qual a língua inglesa passou a ser vista não apenas como sinônimo de uma boa formação, mas também como meio que poderia viabilizar transações comerciais, relações de trabalho e as atividades acadêmicas (ARÉVALO, 2015).

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a abordagem instrumental centra-se nas necessidades do aluno, nos motivos que o levam a aprender uma língua estrangeira. Robinson (1991) corrobora esse mesmo pensamento, pois, para a autora, os cursos organizados a partir dessa abordagem consideram os alunos e suas reais necessidades, o que é de grande valia para que um desenho de tais cursos fosse realizado de modo a supri-las integralmente, “sendo um instrumento de precisão, que permite ao professor conhecer as necessidades do aluno e, a partir delas, preparar um curso que não ensine nada além do que for preciso” (DAMIÃO, 2006, p. 12)

Para Robinson (1991), utilizar a abordagem instrumental correlaciona três áreas do conhecimento, a saber: a linguagem, a pedagogia e a área específica dos alunos, sendo que a primeira dá conta das reais necessidades destes ao realizar um curso de IFE, a segunda e a terceira fundem-se, pois estão relacionadas ao estabelecimento dos objetivos do curso e as especificidades de cada aluno, pois cada um tem um propósito determinado - o que interferiria na elaboração do cronograma e de atividades a serem desenvolvidas durante as aulas - e, finalmente, procuraria atender às suas particularidades e demandas.

Robinson apregoa que há outros aspectos a serem considerados quando se desenvolve um curso de IFE, tais como a limitação da carga horária e duração, o público desses cursos ser normalmente composto por alunos adultos e já possuírem certo conhecimento na língua-alvo. Esse conhecimento prévio pode ter sido adquirido das mais diversas formas: cursos de inglês, experiências de intercâmbio ou contato com falantes nativos, dentre outros. O último aspecto apontado pela autora diz respeito à linguagem. Para ela, não apenas o desenvolvimento da capacidade linguística referente ao domínio da terminologia específica de determinada área do conhecimento deve ganhar atenção, mas também as atividades de modo geral. Corroborando esse posicionamento, Damião afirma que “alunos que participam de cursos instrumentais costumam dominar o jargão de sua área, não precisam, e geralmente não querem orientação nesse sentido” (Ibidem, p. 13).

Ainda sobre a utilização da abordagem instrumental, Bloor (1997) apud Damião (2006) realiza uma análise acerca do IFE sob o enfoque dos efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) sobre a abordagem instrumental no ensino de inglês, tratando de modo mais particular sobre como o computador influencia na educação e, principalmente, no ensino de inglês nos cursos de IFE. De acordo com a autora, os professores que lecionam nesses cursos devem estar inteirados da evolução da tecnologia e sua influência no andamento do processo de ensino-aprendizagem relacionado aos cursos de inglês para fins acadêmicos, além de incorporar tais recursos em sua prática pedagógica de modo que o aluno possa utilizar a língua inglesa integrando-os e viabilizando sua inserção em comunidades discursivas às quais ele tenha o interesse de fazer parte.

Inicialmente, a abordagem instrumental era centrada no estudo da língua a partir de textos essencialmente literários. Após a emergência da utilização da língua inglesa como língua franca da ciência e tecnologia, os textos utilizados nos cursos de IFA passaram a ser mais específicos e de acordo com a área de concentração dos cursos, mas sua análise era realizada a partir da observação de itens lexicais e tipos textuais que os alunos encontrariam em seus cursos de graduação, e/ou posteriormente no mercado de trabalho, considerando prioritariamente os aspectos léxico-gramaticais desses textos, em sua maioria, específicos de determinada área do conhecimento (BERNESCH, 2001). Assim, o objetivo da implantação de um curso de IFA passou a ser, como afirma Strevens, o de

abandonar a ideia do ensino de língua como uma demonstração de estudos literários na noção a partir da qual ensinar uma língua pode, com vantagem, ser deliberadamente aplicada às necessidades específicas e objetivos do aprendiz (STREVENS, 1977, p. 89).

Strevens ainda recomendava que os cursos fossem pensados e realizados para o estudo da língua inglesa durante os cursos de graduação e, posteriormente, no mercado de trabalho e, para isso, apenas textos técnico-científicos deveriam ser selecionados.

Nos anos 70 houve uma mudança na forma de pensar o ensino de línguas nos cursos que apresentavam enfoque instrumental (BENESCH, 2001). A partir de então, começou-se a pensar a respeito do trabalho realizado com os textos que priorizavam as análises puramente científicas e de determinadas áreas do conhecimento, e os cursos concentravam-se na análise e produção de parágrafos que tinham como conteúdo a mesma matéria científica e com vocabulário específico de antes. Conforme Benesch (2001), nessa época, autores como Widdowson criaram materiais para ensino de língua inglesa instrumental pensando em um enfoque menos gramatical da língua,. O objetivo era “não ensinar ciência per se, ao invés disso, desenvolver no leitor o entendimento de como o conteúdo é expressado através da língua inglesa” (BENESCH, 2001, p. 7).

A partir de então, e mais recentemente, a abordagem instrumental nos cursos de IFE passou a ser percebida de outra maneira. Nessa perspectiva, observa-se que o conhecimento é construído socialmente e as análises textuais puramente linguísticas são insuficientes para se construir conhecimento de uma língua, mesmo que em textos de caráter técnico-científico (BENESCH, 2001) e, conforme recomenda Horowitz (1986), deve ser realizada uma reestruturação do ensino nos cursos de IFE, sugerindo que sejam feitas pesquisas sobre os contextos e as necessidades cognitivas e linguísticas locais para que tais cursos atendam às reais necessidades dos alunos.

### **1.3 A abordagem Inglês para Fins Específicos no Brasil**

No Brasil, os cursos de Inglês para Fins Específicos surgiram na década de 1970 (RAMOS, 2008), sendo sua fase experimental implementada em 1978, trazendo um novo conhecimento e mudando a prática em sala de aula e setores educacionais, como a inserção nos exames vestibulares, por exemplo. Conforme a autora, essa abordagem já ocupa uma posição de destaque no cenário do ensino e aprendizagem brasileiros, visto

que há no mercado vários títulos nessa linha, que também é utilizada em vários exames de acesso a universidades e cursos de pós-graduação.

Para Celani (1998)

o Projeto Nacional Brasileiro de Inglês para Fins Acadêmicos (...) tinha como seus objetivos aperfeiçoar o uso da língua inglesa pelos pesquisadores brasileiros, professores de ciências e técnicos especialmente com a preocupação de ler publicações técnicas e especializadas<sup>4</sup> (CELANI, 1998, p. 234).

Não só para o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas da língua inglesa o projeto foi pensado. Havia muitos professores de outras nacionalidades lecionando no Brasil, o que instaurou a demanda por cursos voltados para o desenvolvimento do idioma, além haver certa pressão sobre os departamentos de inglês por causa da demanda das ciências aplicadas pela instauração de um ensino de inglês voltado para disciplinas específicas (RAMOS, 2008).

Na década de 1980, ocorreu o desenvolvimento do programa do qual participavam 20 universidades e 24 escolas técnicas. Esse desenvolvimento se deu a partir de um seminário nacional realizado com o objetivo de discutir as políticas relacionadas à implementação do projeto e o trabalho a ser desenvolvido e, neste evento, atentou-se para a necessidade da criação de um programa de formação para professores que nele atuariam. Assim, devido à adesão de um grande número de professores, os cursos de IFE foram disseminados ao longo do país, abrangendo 18 estados brasileiros (CELANI, 1998).

Nessa mesma década, a preocupação com a produção de materiais que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos surgia. Ainda assim, foi decidido pelos membros do projeto que não haveria um material predeterminado, levando-se em conta que havia professores com variados níveis de proficiência, bem como existiam também variadas disciplinas sendo ofertadas e os diferentes níveis estágios de conhecimento da língua pelos alunos. Assim, os professores poderiam desenvolver seus próprios materiais, que atenderiam às suas necessidades pontuais e de seus alunos.

Nos anos 90, o projeto se consolidou e os envolvidos estavam numa situação de serem capazes de assegurar a manutenção do projeto bem como continuar atuando para

---

<sup>4</sup>Minha tradução para “*The Brazilian National ESP Project (...) having as its aims to improve the use of English of Brazilian researchers, Science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications*”.

seu pleno desenvolvimento, pois foi trabalhado junto aos participantes, ao longo do tempo, o sentimento de pertença ao projeto, delegando a eles papel de agência na sua execução (CELANI, 1998).

Nessa época também se atentou para a priorização do trabalho para o desenvolvimento das habilidades de leitura, o que preconizava uma atenção maior às estratégias de leitura em detrimento do ensino de gramática e vocabulário. A metodologia das aulas enfatizava a utilização de textos autênticos nas atividades, o que otimizava o tempo das aulas, oferecendo ao aluno a possibilidade de desenvolver a habilidade de leitura na língua-alvo.

Para Ramos (2008), a implementação do IFE deixou um legado muito positivo no país, a saber: 1º - relativo ao conhecimento trazido e à troca de experiência entre professores e alunos, que mudou os seus papéis, ou seja, trabalhou-se com a ideia de ensino-aprendizagem colaborativo; 2º - houve uma quebra de paradigmas referente ao uso do português em sala de aula, que antes era evitado e passou a ser aceito e 3º - houve a criação de uma metodologia que levava em conta o contexto no qual o curso estava inserido.

#### **1.4 A escrita como processo**

O processo de escrita pressupõe uma série de decisões e escolhas realizadas por parte do produtor do texto (FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981). Tais decisões e escolhas vão desde os itens lexicais que compõem a estrutura textual, até a consideração da relação que será estabelecida entre o produtor do texto e aquele que será seu receptor. A escrita é uma tarefa de caráter social, que envolve processos cognitivos e dá atenção especial aos objetivos e a quem os textos serão dirigidos (DIAS, 2004; GRABE; KAPLAN, 1996).

Segundo Dias (2004, p. 203), a “escrita é um processo interativo, centrando atenção especial ao seu caráter recursivo e à importância da colaboração (feedback), ao longo da produção textual”. Assim, podemos observar também que a interação entre pares – aluno e aluno – e entre professor –aluno é decisiva para a construção textual. A escrita é uma forma de interação com um interlocutor (DIAS, 2004). Nesse sentido, ao construir sentido sobre o que lê, o escritor o faz acionando seu conhecimento prévio e seus objetivos de leitura, considerando as pistas contextuais, verbais e não-verbais.

As atividades de produção escrita em língua estrangeira têm se apoiado na concepção de que é necessário, ao produzir um texto escrito, observar os usos reais da língua, o que faz com que os textos obedeçam a propósitos comunicativos específicos. Isso facilita a adesão às tarefas propostas e contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção textual (DIAS, 2004; FLOWERS; HAYES, 1981; HAYLAND, 2003).

Para Dias (2004), no que concerne à produção textual em língua estrangeira, quatro componentes de competência comunicativa devem ser integrados quando do planejamento e da proposição de uma atividade de produção textual, a saber: competência linguística, competência textual, competência estratégica e competência sociolinguística. Essas quatro competências, aliadas à necessidade de construção de significados de textos em língua estrangeira faz com que os envolvidos no processo de produção textual façam uso de dos três tipos de conhecimentos elencados pela autora: o conhecimento de mundo, o textual e o léxico-sistêmico.

O conhecimento de mundo do aluno tem importância capital no processo de escrita, visto que ele pode, a partir de conexões realizadas entre a nova informação com a qual tem contato, ser capaz de realizar inferências e compreender melhor os textos. O conhecimento textual refere-se à capacidade de o aluno reconhecer as estruturas diferenciadas dos gêneros e seus propósitos comunicativos. Por fim, o conhecimento denominado léxico-sistêmico se refere à organização linguística inerente aos textos, relacionando elementos gramaticais, elos coesivos entre as informações contidas nos textos, além da aplicabilidade dos conceitos de coesão e coerências textuais inerentes à produção de qualquer texto. Para Dias (2004), cinco são os mecanismos coesivos dos quais se valem os alunos ao produzir um texto: “(1) referência, (2) substituição, (3) elipse, (4) conjunção, (5) coesão lexical” (p.210).

O processo cíclico de escrita proposto por Dias (2004), conforme a figura abaixo, ilustra as fases de produção textual que concorrem para a escrita eficiente dos textos em língua estrangeira:



Figura 1 – O modelo de escrita proposto por Dias (2004).

Para a autora, a escrita ocorre em etapas, que vão desde o *brainstorming* (“tempestade de ideias”), onde o produtor tem os primeiros contatos com os textos que serão produzidos, podendo observar as características do gênero do texto que será escrito, passando pelo planejamento do que e como será escrito, sendo possível a escrita de várias versões que, em colaboração com os seus pares e *feedback* dado pelo professor, são trabalhadas para garantir uma reescrita que atenda aos propósitos comunicativos do texto, de modo que apresente características próprias do gênero que deverá ser observado na versão final.

Flowers e Hayes (1981, p. 369) conferem destaque a dois estágios do processo de escrita: o planejamento e a reescrita. Ambos afirmam que durante todo o processo de produção textual, os produtores dos textos, repetidamente, “estão sempre planejando e reescrevendo o que produzem”, pois ao planejar, legitima-se o processo de escrita e as reescritas são a concretude do que foi planejado anteriormente, o que permite a reflexão sobre o que é escrito.

Assim como Flowers e Hayes, Ramos também enfatiza em seu trabalho sobre produção textual a importância da reescrita. Para a autora,

A possibilidade da reescrita faz com que o texto seja aperfeiçoado como consequência das descobertas feitas na análise das características que

envolvem todos os elementos presentes em um gênero textual: o contexto de produção, o conteúdo temático (plano de ação) e a estrutura composicional (infraestrutura), que se configuram como características discursivas, além das unidades linguísticas, chamadas características linguístico-discursivas (RAMOS, 2012, p. 60).

Outro ponto destacado por Flowers e Hayes sobre o processo da produção textual em língua estrangeira é a tradução. Para ambos, no processo de escrita é importante também que o texto seja acessível numa linguagem que os produtores dominem, o que não acontece ao simplesmente traduzir determinado vocábulo para a língua materna, mas também ao conferir sentido àquilo que se lê ou escreve. Assim “o processo de tradução requer do produtor do texto que manipule todas as demandas do ato de escrever em inglês” (FLOWERS e HAYES, 1981, p. 373).

Dessa forma, apregoa-se que os alunos que têm como tarefa a escrita de um texto em língua estrangeira tenham a consciência de que suas produções atendem a funções comunicativas que pressupõem a utilização real da língua e interação, e que esta tarefa contenha especificidades relativas à condição de produção dos gêneros textuais, como, por exemplo “a que gênero pertence o texto que será produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sobre o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado” (DIAS, 2004, p. 213).

### **1.5 A escrita colaborativa**

Pinheiro (2011) afirma que a escrita colaborativa se constitui como prática social que tem ganhado cada vez mais força (p. 228), enfatizando o processo de revisão do texto (LEANDRO et al., 2015) através da troca de saberes e compartilhamento de experiências, com o objetivo de encontrar as melhores soluções para os problemas que surgem, principalmente em relação ao aprendizado de línguas (L2).

Assim, através do trabalho em pares ou pequenos grupos, com o oferecimento de *feedback* autêntico e complementar (PINHEIRO, 2011; RIBEIRO e KUBO, 2015) ocorre uma espécie de produção compartilhada. Dessa forma: “dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria.” (PINHEIRO, 2011, p. 228).

Para Ribeiro e Kubo, a escrita colaborativa também é multidisciplinar, já que ultrapassa as fronteiras do conhecimento compactado em uma área apenas e afirmam que

Partimos da tese de que a produção do texto/discurso em um ambiente de escrita colaborativa se processa a partir do intercâmbio entre diferentes sujeitos que se alternam na relação entre o eu e o tu em um tempo e espaço enunciativos, constituindo, assim, uma rede de espaços referenciais (RIBEIRO e KUBO, 2015, p. 8).

O que corrobora a ideia apregoada por Oliveira (2015) de esse tipo de escrita viabiliza um trabalho de interação, realizado em conjunto em prol de se aprender algo, seja na sala de aula ou fora dela, no objetivo de ajuda e cooperação mútua.

De acordo com Oliveira (2015), a aprendizagem colaborativa faz com que os alunos descubram formas diferentes de aprender e que a aprendizagem não ocorre apenas na troca de informações, mas sim na possibilidade de construção destas e na utilização de estratégias diversas de aprendizagens. Pra Hirvela (1999) apud Oliveira (2015) os alunos aprendem de forma mais eficaz quando levados a trabalharem com seus pares ou em pequenos grupos do que individualmente. Segundo o autor, através do diálogo os alunos são capazes de construir uma aprendizagem mais significativa, colocando em prática os que aprendem em situações reais de comunicação.

Mulligan e Garofalo (2011) apontam também pontos positivos da escrita colaborativa em L2, a saber: desenvolvimento de habilidades de socialização; redução do estresse; economia de tempo; motivação; melhora da construção textual do gênero e da qualidade da escrita; melhora em relação à gramática e estrutura textuais. Os mesmos autores e outros (FIGUEIREDO, 2006 apud OLIVEIRA, 2015; VILLAMIL e GUERREIRO, 1996 apud OLIVEIRA, 2015) também apontam aspectos negativos em relação à implementação da escrita colaborativa, como, por exemplo a existência de discordância e conflitos, atitudes de passividade e autoridade, uso da língua-alvo, conflito entre estilos de aprendizagem e questões relacionadas à justiça.

Villamil e Guerrero (1996) apud Oliveira (2015) e Pinheiro (2011) destacam, ainda o caráter social da escrita colaborativa, visto que, segundo os autores, a colaboração favorece a socialização e a confiança entre os pares, motivação, desenvolvendo relações afetivas, sociais e profissionais dos alunos. Além disso, os alunos podem receber feedback imediato sobre a língua-alvo, o que não seria possível caso a produção estivesse sendo feita individualmente (OLIVEIRA, 2015).

Outras vantagens do processo de escrita colaborativa apontadas por Oliveira (2015) é o fato de que a revisão dos textos pelos colegas pode resultar em aumento de vocabulário, melhora na escrita permeada pela aprendizagem de estruturas gramaticais e aumento da consciência sobre a organização textual no plano sintático e também a localização de erros se dá mais facilmente, sendo possível corrigi-los de modo mais assertivo e eficaz.

Segundo o mesmo autor a escrita através da colaboração entre pares podem ser benéficas para a aprendizagem de línguas,

porque oferece aos alunos oportunidades não só para a prática da língua, mas, também, para ampliar vários conhecimentos. A escrita colaborativa gera oportunidades para o aluno deliberar sobre sua própria língua e o uso da linguagem de seus pares, quando eles tentam criar significados (OLIVEIRA, 2015, p. 65).

Diversos autores afirmam que o processo da escrita em colaboração com pares se apoia em três atividades, a saber: planejamento, escrita do texto e revisão (OLIVEIRA, 2015; PINHEIRO, 2011; RIBEIRO e KUBO, 2015; SILVA, 2013), o que leva os (co) autores das produções a refletirem sobre o processo de escrita, sobre a criação do significado, o vocabulário a ser utilizado, o emprego das normas gramaticais, as retextualizações, etc., o que faz com que tal abordagem fosse utilizada nessa pesquisa, visto todos os benefícios trazidos por ela ao contexto educacional, ao estreitamento das relações interpessoais entre os alunos e à produção escrita em L2.

## **1.6 O ensino via gêneros textuais**

Nas palavras de Marcuschi (2006, p. 19) “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. O autor reforça esta definição afirmando que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI 2002, p. 154) e sobre o seu surgimento, afirma

que, numa primeira fase, povos de culturas essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (MARCUSCHI, 2006, p. 19)

Atualmente com a tecnologia inserida no cotidiano das pessoas com suas variadas formas de apresentação (rádio, televisão, internet e outros) aliada à imensurável e múltipla atividade humana (MEDEIROS, 2014) fez com que a quantidade de gêneros textuais fosse aumentando cada vez mais, chegando a um número que não pode ser definido, pois são “fenômenos sócio - históricos e culturalmente sensíveis”(MARCUSCHI, 2006, p. 29)

Assim sendo, os gêneros textuais contribuem de modo significativo para que os indivíduos sejam agentes sociais capazes de interagir em qualquer situação comunicativa; são “enunciados significativos”, como afirma Bazerman (2011, p. 21). Dessa forma, numerosos estudos sobre a utilização dos sobre esta abordagem como estratégia de ensino foram surgindo (CASTRO, 2015; CRISTOVÃO 2005; MURADAS, 2013; SANTOS, 2011; VEADO, 2008). Tais estudos apontam que os gêneros são imprescindíveis para que o usuário da língua possa interagir em seu contexto sociocultural de maneira eficiente.

Outra característica apontada por Marcuschi (2006), Bazerman (2006) e corroborada por Hyland (2002) sobre os gêneros é que não se tratam de estruturas estanques, fixas. Para os autores, estes caracterizam-se mais por sua função comunicativa, cognitiva e institucional que por peculiaridades linguísticas e estruturais, caracterizando-se por eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI 2002 apud SANTOS, 2011). O que possibilita ao produtor do texto que sua construção se adapte ao contexto no qual está inserido pelo fato de que “são (...) o reflexo de estruturas sociais recorrentes típicas de cada cultura. (MARCUSCHI 2005 p.32). Hyland (2002) apud Santos (2015) afirma que os gêneros são dotados de dinamicidade e são socialmente situados, ratificado a afirmação de mesmo teor em Marcuschi (2005), sendo possível que surjam novos de uma base já existente (MARCUSCHI, 2006, p. 20) a cada necessidade comunicativa, bem como aqueles que já existem podem ser modificados.

Para Santos (2011), devido ao fato de os gêneros não serem construções estanques, é necessário estudar as características de cada um para que os alunos possam se apoderar delas com o objetivo de serem capazes de perceber que o mesmo gênero pode sofrer variações quanto seu estilo composicional “embora permaneçam como exemplares de construtos socioculturalmente produzidos, facilmente reconhecidos por quem os lê ou ouve” (p. 57). Aguiar, compactuando com Carneiro et al. (2015), Muradas (2013), Marcuschi (2002, 2006), Oliveira (2012) e Santos (2011), afirma que o

“ensino a partir da concepção de gêneros textuais apoia-se na visão interacionista, também conhecido como sociocultural que tem como objetivo propiciar aos alunos contextos reais de uso da linguagem” (AGUIAR, 2012, p.39).

Hyland (2007) concebe os gêneros como sendo aquilo que se refere a modos abstratos, reconhecidos socialmente como maneiras de se utilizar a linguagem. O autor enfatiza que a escrita (dos gêneros) é uma prática baseada em expectativas: as chances de o leitor interpretar o propósito do escritor aumenta se ele antecipa aquilo que o leitor espera, baseado em textos escritos previamente ou que possuem a mesma estrutura composicional. Importante salientar também que a aplicação da pedagogia dos gêneros está relacionada à noção de letramentos, apresentando o processo de escrita como passível de variações contextuais e não podendo ser reduzido a uma gama de habilidades técnicas e cognitivas abstratas (AGUIAR, 2012; CASTRO, 2015; MURADAS, 2013; HYLAND, 2007; MARCUSCHI, 2005).

Sobra a utilização da pedagogia dos gêneros na escola, Aguiar afirma que

(...) ao transferir o gênero textual para o contexto de ensino e aprendizagem, ele não pode perder sua identidade e, por essa razão, todas as suas características devem ser analisadas com o intuito de propiciar aos alunos não apenas a compreensão do gênero, mas, quando conveniente, sua produção textual (AGUIAR, 2012, p. 39).

Partindo-se deste pressuposto, na seção a seguir será tratada a escrita através dos gêneros sob a perspectiva da LE e suas contribuições para a aprendizagem efetiva destes, pois, segundo a autora, a sala de aula deve recriar situações que sejam propícias à instrumentalização dos alunos para que estes utilizem todas as possibilidades oferecidas pela linguagem em situações reais de comunicação (AGUIAR, 2012).

### **1.6.1 O ensino de escrita em LE via gêneros textuais**

A pedagogia dos gêneros aplicada ao ensino da escrita vem sendo discutida por estudiosos como Bazerman (2006), Bazerman e Miller (2011), Dias (2004, 2012), e Hyland (2004, 2007), que enfatizam a efetividade dessa abordagem no contexto educacional. A esse respeito, Hyland (2007) afirma que “a pedagogia dos gêneros

oferece uma valiosa fonte de assistência aos professores pré e em serviço e ajuda os alunos a produzirem textos efetivos e relevantes”<sup>5</sup> (p. 148).

Sobre a utilização dos gêneros textuais no contexto de LE, Dias (2012) afirma que

Consensual (...) é a ideia de que os gêneros textuais, incluindo também os era digital, são potentes meios a serem trabalhados pedagogicamente no desenvolvimento da competência em L2 de alunos brasileiros, tanto na educação básica quanto na superior, tornando-se nosso objeto de ensino na leitura e na escrita (DIAS, 2012, p. 297).

Bazerman (2011, p. 29) destaca que os gêneros contribuem para a aprendizagem, pois “levam os alunos a criar os sentidos que desejam expressar” e que estes devem ser agentes no processo de produção de seus próprios textos, onde podem exprimir sua individualidade, ou seja, “o que o sujeito individual deseja comunicar a outra pessoa”. Tal noção não se desvincula do fato de que suas produções inserem-se em um contexto sociocultural, “apoando o crescimento dos aprendizes como escritores e agentes efetivos de suas produções” (CASTRO, 2015, p. 41)

Para Hyland (2007) o aprendizado da escrita incorpora um melhor entendimento sobre o modo como a linguagem se estrutura para alcançar seus propósitos sociais em contextos particulares de uso. Apesar do enfoque social apregoado por vários autores sobre a utilização da pedagogia dos gêneros (AGUIAR, 2012, BAZERMAN, 2006, 2011; DIAS, 2004, 2012; HAYLAND (2007) as instituições de ensino ainda enfatizam a acuidade no ensino da escrita (AGUIAR, 2012; BAZERMAN, 2006; DIAS, 2012), ou seja, priorizam a forma em detrimento, como afirma Aguiar (2012)

Enfatiza-se a acuidade: as atividades buscam verificar o desenvolvimento escrito dos alunos em relação ao uso correto das estruturas gramaticais e do vocabulário. No entanto, tais atividades são limitadas e enquadram-se no conceito de escrita como produto, sem valorizar o processo de aperfeiçoamento do texto (AGUIAR, 2012, p.36).

Mesmo com a ciência de que os aspectos sociais é que de fatos caracterizam os gêneros, é importante não desconsiderar os aspectos formais inerentes a cada gênero textual. Sobre o exposto, Hyland nos informa que

O ensino dos gêneros envolve explicitar a maneira como os textos são gramaticalmente padronizados, mas a gramática está integrada na exploração dos textos e contextos, ao invés de ensinar apenas como um componente discreto. Isso ajuda os aprendizes a não apenas enxergarem que as escolhas

---

<sup>5</sup> Minha tradução para *For teachers educators, genre-based pedagogies offer a valuable resource for assisting both pre – and in –service instructors to assist their students to produce effective and relevant texts*

gramaticais e de vocabulário produzem sentido, mas compreender o funcionamento da linguagem, adquirindo uma maneira de falar sobre a linguagem e seu papel nos textos<sup>6</sup> (HYLAND, 2007, p. 153).

Assim, é possível observar que tanto os aspectos formais quanto os sociais relacionados aos gêneros coexistem de forma que o aprendizado seja favorecido através das produções dos alunos, estas dotadas de significatividade para os interlocutores (MILLER, 2011).

Embora o domínio das estruturas linguísticas dos gêneros seja importante para sua produção, Hyland (2007 p. 150) acrescenta que a introdução da pedagogia dos gêneros é uma resposta à ênfase dada à prática do “planejamento – escrita – revisão”<sup>7</sup>, que faz com que os alunos estejam focados nas estratégias de escrita ao invés das estruturas e regras gramaticais que precisam para se expressarem de modo efetivo.

O autor ainda afirma que o trabalho com gêneros é vantajoso pois é explícito, ou seja, é possível esclarecer o que deve ser aprendido, sistemático, pois enfoca o contexto e a linguagem, é baseado nas necessidades dos alunos, auxilia aqueles que têm alguma dificuldade a superá-la, empodera tanto os alunos quanto os professores, desenvolve a criticidade dos alunos e a conscientização dos professores para ensinar com segurança aos alunos (HYLAND, 2007).

Segundo Bazerman (2011, p. 38) “toda atividade escrita que se propõe aos estudantes se dá em algum gênero”, portanto acredita-se que o trabalho com gêneros é capaz de favorecer a consciência crítica e linguística dos alunos. Sendo assim essa abordagem contribui para o desenvolvimento dos letramentos, já que oferece aos aprendizes as condições necessárias para se expressarem e interagirem com seus interlocutores de modo eficiente.

## 1.7 O gênero textual biografia

A escolha do gênero textual biografia para o trabalho realizado se deu, principalmente, por este ser de grande valia aos acadêmicos, visto que circula em contextos pessoais, sociais e acadêmicos (MURADAS, 2013). Tal gênero ainda

---

<sup>6</sup> Minha tradução para “*Genre teaching involves being explicit about how texts are grammatically patterned, but grammar is integrated into the exploration of texts and contexts rather than taught as a discrete component. This helps learners not only to see how grammar and vocabulary choices create meanings, but to understand how language itself works, acquiring a way to talk about language and its role in texts.*” (HYLAND, 2007, p. 153).

<sup>7</sup> Minha tradução para “*planning – writing – reviewing*”

contribui “para sua (dos alunos) educação e formação de cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações discursivas que rodeiam sua vida profissional em sociedade” (RAMOS, 2012, p. 75).

Ainda de acordo com Ramos (2012, p. 69), o trabalho com gêneros textuais “possibilita a realização de atividades que se tornam socialmente relevantes, uma vez que a língua-alvo é utilizada numa situação real na qual os conhecimentos linguístico, genérico e social são construídos”. Assim, pode-se afirmar que o trabalho com o gênero biografia possibilita aos alunos a oportunidade de utilização real e concreta da língua inglesa nos contextos acadêmico e profissional.

Percebe-se que este gênero é relevante para o aluno dos cursos de IFE devido às suas características didático-pedagógicas que consideram aspectos pessoais dos alunos, tais como nome, idade, local e data de nascimento, preferências, etc; consideram aspectos acadêmicos que podem se referir ao curso no qual estão matriculados, sua área de atuação e interesse, preferências dentro do curso relativas a professores, disciplinas cursadas, etc; e informações relacionadas ao âmbito profissional, como, tarefas profissionais já desenvolvidas, atuação em determinada área, aspirações e experiências (MURADAS, 2013).

Além dessas informações, segundo Ramos (2012), a biografia é um texto curto, e, portanto, não demanda um tempo considerável para sua produção, o que pode interferir de maneira significativa na motivação dos alunos em produzi-lo, além de incorporar em seu conteúdo, elementos léxico-gramaticais com os quais eles possuem familiaridade, despertando assim o interesse pela escrita.

Em acréscimo à ideia de que elaborar um texto que apresente informações de caráter pessoal se torne mais prazeroso e significativo para os alunos, Hyland (2007) afirma que os aspectos léxico-gramaticais do gênero são relevantes para a criação de significado para o texto, pois a partir das escolhas do vocabulário e da aplicação dos pressupostos gramaticais, cria-se um texto mais inteligível e mais propenso a alcançar seu propósito comunicativo.

Assim, partindo-se desses pressupostos acerca da adoção do gênero textual biografia para a realização dessa pesquisa e de suas características discursivo-multimodais, reitera-se que tal gênero possa contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos participantes.

## **2 Metodologia**

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram adotados os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, tendo em vista que esse método é o mais indicado para a busca de possíveis respostas a questionamentos feitos e relacionados a práticas pedagógicas para que se tornem mais produtivas. Além disso, adequa-se ao contexto no qual o estudo foi desenvolvido, uma turma de Inglês para Fins Específicos (IFE) de uma instituição de ensino superior particular, cujos alunos são provenientes de todos os cursos de graduação oferecidos por ela. Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários, duas versões das produções escritas dos alunos e um grupo na rede social *Facebook*, além dos vídeos produzidos para a implementação da abordagem Sala de Aula Invertida no contexto da pesquisa. Há que se destacar também que neste estudo a escrita colaborativa foi de vital importância para a produção das biografias pelos alunos, uma vez que, de acordo com Muradas (2013), esta abordagem oferece oportunidades de (co) construção do conhecimento, além do compartilhamento de ideias, estratégias e interação entre os participantes.

Outro ponto a salientar foram os critérios de escolha das biografias analisadas. Partindo do pressuposto de que a turma era composta por dez alunos e que possuíam conhecimentos variados sobre a língua inglesa e o gênero textual a ser produzido era o mesmo, selecionou-se os textos nos quais os alunos demonstravam mais afinco ao desenvolver, tanto em relação à escrita, quanto às atividades propostas em sala. Importante ressaltar que todos os textos passaram pelos mesmos processos de produção, análise, correção, escrita colaborativa, reescrita e publicação pertinentes ao desenvolvimento deste estudo.

## **2.1 A pesquisa-ação**

A pesquisa-ação é um procedimento investigativo que apresenta várias definições, como afirma Nunan (1992), mas todas convergem no sentido de que esse tipo de investigação origina-se de um problema pedagógico real, que emerge no contexto da sala de aula e que precisa ser confrontado na busca por possíveis soluções pelo professor pesquisador (BURNS, 2010; DIAS, 2011; PIGGOT-IRVINE, 2015; STRINGER, 2007; WALLACE, 2008).

Segundo Burns (2010), na pesquisa-ação o professor torna-se um investigador ou explorador do seu contexto pessoal de prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um

dos participantes deste (p. 2). A autora salienta, pois, que um dos principais objetivos da pesquisa-ação é identificar uma situação problemática a qual os participantes, especialmente professores em serviço, considerem que seja passível de ser observada mais profunda e sistematicamente.

A partir de sua identificação pelo professor pesquisador, são feitas intervenções no sentido de solucionar o problema, ou seja, aquele identificado relacionado às dificuldades, com as quais ele se depara. Para Stringer (2007), a pesquisa-ação é necessariamente baseada no estudo cujo foco seja a necessidade de se compreender como os fatos acontecem na sala de aula no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa busca compreender também como todos os envolvidos, incluindo os sujeitos participantes, no problema em questão, podem percebê-lo, interpretá-lo e responder a eventos a ele relacionados.

Para Dias (2011, p. 902), “[...] esse tipo de investigação é realizada para auxiliar professores a lidar com a complexidade dos problemas que enfrentam nas suas salas de aula. Assim, são capazes de tornar seu trabalho mais significativo e gratificante”<sup>8</sup>, o que pode motivar os profissionais a estarem em constante reflexão sobre sua prática, na busca da construção de soluções efetivas para os problemas que motivaram a pesquisa (STRINGER, 2007). Dessa forma, podem alcançar melhores resultados advindos do processo de ensino e aprendizagem e de sua própria prática pedagógica. Piggot-Irvine assim descreve a pesquisa-ação

No modelo denominado pesquisa-ação há uma fase inicial de preparação seguida pelo reconhecimento, ou uma análise informativa da situação. As [outras] fases do processo incluem: a implementação de ações de aperfeiçoamento; avaliação dos resultados, criação de recomendações para melhora futura; informação das descobertas, e conexões estabelecidas para uma ação futura associada à melhoria<sup>9</sup> (PIGGOT-IRVINE, 2015, p.10).

Na visão de estudiosos diversos que pesquisam o tema (BURNS, 2010; KOERICH et al., 2009; STRINGER, 2007; PIGGOT-IRVINE, 2015; WALLACE, 2008), o processo da pesquisa-ação é cíclico, um *continuum*, garantindo a recursividade

---

<sup>8</sup> Minha tradução para: “Typically, this type of reserach is undertken to assist teachers to deal with the complexity of the issues they faze in their classrooms, so as to make their work more meaningful and rewarding”.

<sup>9</sup> Minha tradução para “In the FAR model an initial preparatory phase focusing on project intent is followed by a reconnaissance, or informed current situation analysis, phase. Proceeding phases include: implementation of improvement; evaluation of achievement; creation of recommendations for further improvement; reporting of findings; and links established for further action associated with improvement.” (p. 10)

dos processos de investigação até que uma solução satisfatória surja para o problema identificado. Esse processo cíclico pode ser visualizado na Figura 2.

## A pesquisa-ação – Processo cíclico

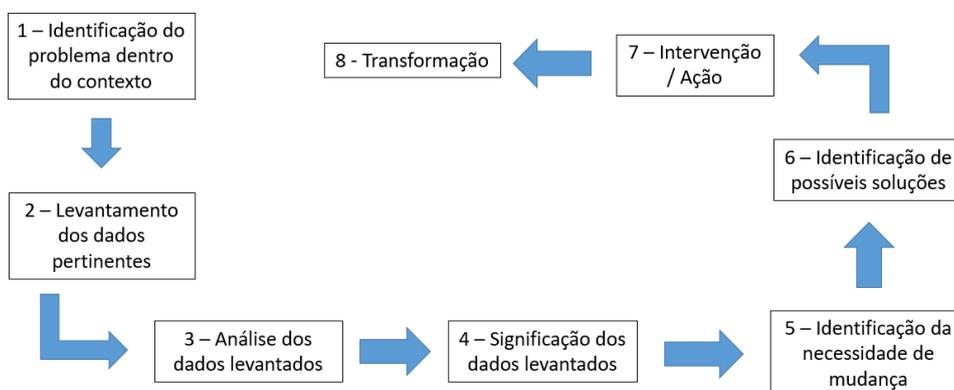


Figura 2 – O processo cíclico da pesquisa-ação.  
Fonte: Adaptado de Koerich et al.(2009, p.4).

Esse processo de pesquisa-ação pode ser associado à presente investigação cujo problema de aprendizagem associa-se à identificação da dificuldade dos alunos em compor textos acadêmicos em inglês. Consensual é a noção que graduandos de vários cursos precisam escrever bem em inglês e os letramentos relacionados ao processo de escrita têm de ser desenvolvidos neste segmento de ensino. Com base na Figura 2 e a partir de Dias (2011), construiu-se a Tabela 2, a seguir, na qual todos os tópicos relacionados ao processo cíclico da pesquisa-ação encontram-se detalhados. O referencial teórico que fundamenta este trabalho foi também levado em consideração.

Fases do processo cíclico implementadas neste estudo		
Fase 1	–	Problema identificado a partir de observações e experiência pedagógica da pesquisadora, ratificado pelo primeiro questionário aplicado.
Identificação do problema no contexto educacional		Dificuldades dos alunos da graduação do curso <i>English for Specific Purposes</i> da Faculdade Dinâmica, para produzirem textos acadêmicos em língua inglesa.
Fase 2	–	Investigação sobre o problema identificado por meio de estudos relacionados à escrita de textos acadêmicos, no âmbito da abordagem ESP, e listagem de ações pedagógicas para a transposição didática ao contexto da pesquisa-ação a ser
Levantamento dos dados pertinentes		

	implementada.
Fase 3 – Análise dos dados levantados.	<p>Com base nos estudos da fase anterior e na análise dos dados teórico-metodológicos obtidos, optou-se pela implantação da abordagem Sala de Aula Invertida com o uso de vídeos, cujo objetivo principal foi provocar questionamentos para serem discutidos durante a aula presencial, além de incentivar os alunos a pesquisarem sobre o gênero biografia a ser criado por eles, no desenvolvimento de seus letramentos para escrever em inglês.</p> <p>O modelo didático de escrita como processo em LE (DIAS, 2004) foi um outro instrumento escolhido para a realização desta pesquisa.</p>
Fase 4 – Significação dos dados levantados.	
Fase 5 – Identificação da necessidade de mudança	
Fase 6 – Identificação de possíveis soluções	
Fase 7 – Intervenção - Ação	<p>Implementação dos instrumentos selecionados para a prática pedagógica idealizada, a partir das fases anteriores, fazendo uso do gênero textual biografia. Escritas, reescritas, <i>feedback</i>, edições, em trabalho colaborativo alunos-alunos e professora, durante todo o período da intervenção.</p> <p>Aplicação do segundo questionário.</p>
Fase 8 – Transformação	<p>Reconhecimento dos objetivos comunicativos e funções sociais de biografias e sua contextualização: quem escreve, para quem, em quais contextos, como e porquê.</p> <p>Apropriação das características contextuais, discursivas, multimodais e léxico-gramaticais pelos sujeitos participantes da pesquisa-ação do gênero textual biografia.</p> <p>Socialização das ações da pesquisa por meio desta dissertação e futuras publicações acadêmicas a partir dela.</p> <p>Uso das ações da pesquisa em semestres subsequentes a ela, no contexto das práticas pedagógicas em que atuo como professora.</p>

Tabela 3 – A presente pesquisa-ação – Fases implementadas.  
 Fonte: Adaptado de Dias (2011).

Deste modo, a investigação transcorreu, a partir da criação de vídeos pela própria professora pesquisadora, para atender às ações pedagógicas no desenvolvimento dos letramentos dos alunos acerca produção textual de biografias, num processo de escrita, *feedback* e reescrita (DIAS, 2004), contando também com as observações da professora pesquisadora. Parte do princípio de adotar a abordagem da Sala de Aula Invertida(SAI) na expectativa de despertar o interesse e o envolvimento dos alunos no processo de escrever em inglês. Trata-se de uma pedagogia para os letramentos, sob o viés das tecnologias digitais, que pode ser considerada inovadora para o atual contexto de atuação pedagógica. É possível também implementá-la em outras situações de escrita de textos de gêneros textuais variados em inglês, nas mais diversas situações de aprendizagem.

Em suma, são estes os instrumentos de coleta de dados:

- a. Dois questionários elaborados para fins desta pesquisa.
- b. Vídeos para o componente virtual da SAI, produzidos pela própria professora-pesquisadora.
- c. Produção de biografias pelos alunos em duas versões.
- d. Observações colhidas pela professora-pesquisadora, durante as aulas presenciais, o outro componente da SAI.
- e. Utilização de grupo na rede social *Facebook*

## **2.2 O contexto**

A escolha do contexto para o desenvolvimento da pesquisa em questão se deu em função de a professora pesquisadora atuar como regente de aulas nessa turma de IFE. Essa circunstância facilitou o contato com alunos e o desenvolvimento das atividades, garantindo, assim, um maior envolvimento dos participantes, em busca de possíveis soluções para a escrita apropriada de textos acadêmicos no ensino superior.

Outro aspecto preponderante, que interferiu na escolha, foi o fato de que, num curso de IFE, os alunos tendem a perceber a influência que a língua inglesa possui no ambiente acadêmico, bem como na vida profissional, como afirma Ramos (2012).

Assim, foi possível garantir que todas as atividades propostas fossem realizadas. Além disso, somou-se a esse contexto a possibilidade de utilização do ambiente virtual como parte da pesquisa, pois, mesmo sendo uma turma formada por nativos e não

nativos digitais (PRENSKY, 2001), todos eles têm algum contato com esse ambiente no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

As aulas de IFE acontecem uma vez por semana, com duração de cinquenta minutos, em uma sala destinada a esse fim. Ao todo, foram necessárias sete aulas para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme consta na Tabela 5. Os alunos não possuem livro didático, o que é comum em cursos de IFE (ARAÚJO, 2015; ARÉVALO, 2015; RAMOS, 2008; TURBIN, 2016). Assim, todo o material utilizado foi elaborado pela professora pesquisadora, sendo que as biografias lidas, utilizadas para a apropriação das características do gênero, antes de sua produção, foram retiradas de *sites* especializados nesse tipo de informação.

### **2.3 A duração**

A pesquisa foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2016. O cronograma completo com detalhamento das ações encontra-se na Tabela 5.

### **2.4 Os participantes**

A pesquisa foi realizada em uma turma com alunos de um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE) de uma instituição privada de Educação Superior, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Eles têm o português como língua materna e provêm de todos os cursos de graduação ofertados, possuindo os mais variados níveis de conhecimento em língua inglesa. A turma é composta por dez alunos, com idades que variam de 17 a 50 anos de idade, sendo, dessa forma, dotada de grande heterogeneidade não só por razões de idade, mas também em relação ao uso comunicativo do idioma em situações de escrita acadêmica.

A pesquisa foi desenvolvida em dois ambientes: no virtual e no presencial. O ambiente virtual caracterizou-se pela utilização de quatro vídeos produzidos pela professora pesquisadora para serem assistidos pelos alunos, antes das aulas presenciais. Neles foram enfatizadas as fases da escrita processual (DIAS, 2004) e questões referentes ao gênero biografia, seu propósito comunicativo, seus aspectos discursivos e linguístico-gramaticais. Nas aulas presenciais, discussões eram feitas sobre o vídeo assistido previamente, por meio das atividades sugeridas que tinham como objetivo o

desenvolvimento da capacidade dos alunos para compor textos em inglês, especialmente os da esfera acadêmica.

A utilização da abordagem SAI para o ensino da escrita do gênero biografia como processo colaborativo, complementada por aulas presenciais, em um curso de Inglês para Fins Específicos, se deu a partir da criação de vídeos para posterior discussão em sala, criação e fornecimento de *feedback*, levando-se em conta o processo cíclico de escrita proposto por Dias (2004).

## **2.5 Instrumentos utilizados para a coleta de dados**

### **2.5.1 Questionários**

O primeiro questionário teve como objetivo coletar dados sobre os letramentos dos alunos relacionados à escrita em língua inglesa, bem como avaliar se eles conheciam os estágios de produção textual (DIAS, 2004) pelos quais percorriam ao longo de uma produção textual em inglês. Também foram coletados dados sobre a utilização de recursos tecnológicos na rotina de estudos dos alunos (Apêndice 1). É composto por dez questões objetivas e duas discursivas e o link de acesso a ele é este: [https://docs.google.com/forms/d/1dj1xxYWtAAv1\\_Di0rKVHwF0Vt3HaMI7HiC1eq5sY50/edit](https://docs.google.com/forms/d/1dj1xxYWtAAv1_Di0rKVHwF0Vt3HaMI7HiC1eq5sY50/edit).

O segundo questionário objetivou coletar informações acerca da utilização de vídeos como recursos pedagógicos e sua contribuição para o processo de escrita em língua inglesa. Investigou ainda a respeito da experiência com a escrita colaborativa para a produção textual de biografias (Apêndice 2). O questionário número dois é composto de 5 questões objetivas e 5 discursivas e o link de acesso a ele é este: <https://docs.google.com/forms/d/1f-F3EA57POYF0nEtbgnXYWjcLRSxnF5UbNO7nIS3O8/edit>.

De acordo com Dörnyei (2007), por causa de a essência da pesquisa científica ser a de conseguir respostas de maneira sistemática, não se pode negar que o questionário se tornou um dos mais populares instrumentos de pesquisa aplicados às ciências sociais (DÖRNYEI, 2007).

O ponto forte da utilização de questionários para a pesquisa científica é a facilidade de elaboração. Na era digital, é possível construir este instrumento com qualidade em algumas horas utilizando recursos oferecidos pela *Web 2.0*. Nesse sentido,

pode-se tomar como exemplo a ferramenta *online Google Docs*, que pode ser utilizada com sucesso tanto para a aplicação - pela sua rapidez e fácil acesso -, quanto para tabulação dos dados. No caso desta pesquisa, ambos os questionários utilizados foram elaborados pela professora pesquisadora e enviados para os alunos em momentos distintos da pesquisa: no início, como coleta inicial de dados, e ao final, para que fosse feita a avaliação sobre a utilização da abordagem SAI, combinada com a visão de escrita como processo que acontece durante a composição do gênero textual biografia.

Ainda sobre a utilização desse instrumento de coleta de dados, Ikeda *et al.*(2016, p. 3) afirmam que, para sua eficácia, os questionários devem ser concisos para que sejam respondidos adequadamente, pois “a resposta a uma pergunta do questionário pode ser impactada pelas questões anteriores”. Nesse sentido, os autores destacam três tópicos relevantes quando da utilização de questionários em pesquisas:

- 1 – **estrutura e sequência das perguntas:** os questionários devem ser concisos, pois “questionários longos e monótonos têm maior probabilidade de não serem respondidos adequadamente” (HARRISON, 2007 apud IKEDA *et al.*, 2016, p.3). No que concerne à sequência de perguntas, os autores afirmam que elas devem partir do geral para o específico e seguir uma ordem lógica;
- 2 – **linguagem:** os respondentes devem ter todas as condições de compreender as perguntas. Estas, por sua vez, não devem apresentar gírias, regionalismos ou algum jargão científico que impeça ou dificulte a compreensão da pergunta e a resposta dada.
- 3 – **tipos de perguntas:** as perguntas fechadas (IKEDA *et al.*, 2016) apresentam número determinado de possibilidades de respostas, e uma de suas vantagens é que possibilitam a interpretação das questões de modo mais objetivo. Já as denominadas abertas podem ser utilizadas para capturar opiniões não cobertas pelas respostas com alternativas pré-definidas. Os autores apontam duas desvantagens na utilização de perguntas abertas: a possibilidade de não serem respondidas pelos participantes e o tempo maior demandado em sua análise pelo pesquisador.

Desse modo, o que se pode perceber aqui é que o questionário, enquanto instrumento de coleta de dados em pesquisas, embora apresente alguns pontos desfavoráveis, configura-se como método eficaz quando se faz necessário obter informações sobre os mais variados temas e dos mais diversos tipos de sujeitos. Daí seu emprego recorrente nas pesquisas das mais diversas naturezas.

### 2.5.2. Vídeos

A produção dos vídeos se deu a partir do aplicativo *online Movenote* <www.movenote.com>, por meio do qual é possível a gravação de vídeos simultaneamente à apresentação de slides. A interface do aplicativo é simples e autoexplicativa, pois o usuário é capaz de produzir seu próprio material com a utilização de uma câmera, que pode ser aquela do *notebook* ou outra que esteja devidamente conectada a um computador, bem como utilizar slides produzidos por ele mesmo.

A educação atual, segundo Serafim e Sousa (2011, p. 19-20), deve configurar-se como aquela que “[...] prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Assim, deixa de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante”. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas sejam condizentes com essa nova proposta, ou seja, devam ser sempre reinventadas. E, para que isso ocorra, o professor pode se valer dos recursos trazidos pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs), inserindo-os em seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, os vídeos podem ser considerados recursos pedagógicos capazes de garantir uma maior interação dos alunos com as necessidades do ambiente escolar (COUTO et al., 2013). Para Muchenski e Beilner (2015, p. 142), com a utilização de vídeos pelos professores, os alunos podem ter contato com assuntos que “provavelmente não seriam vistos se a aula permanecesse apenas com o uso do livro didático”. Ainda sobre a incorporação das mídias no contexto escolar, Serafim e Souza acrescentam que:

[...] o que se vem afirmando na literatura e na experiência aqui construída é que no cenário escolar integrado com vivências em multimídias, estas geram: a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permitem interagir; a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, a coautoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais [...] (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 22).

A utilização dos vídeos, nessa perspectiva, alia a construção de conhecimento a um ambiente com o qual os alunos estão bastante familiarizados, garantindo maior

significância em relação às informações veiculadas, que se dá a partir da interação entre aquelas consideradas prévias e as novas (MUCHENSKI; BEILNER, 2015).

Corroborando a premissa de que os vídeos são valiosos recursos pedagógicos dos quais os professores dispõem para tornarem sua prática pedagógica mais significativa, Moran (1995) afirma que tal recurso ainda apresenta apelo sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Deste modo, pode motivar os alunos e despertar o interesse para a apropriação de novos conhecimentos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados os vídeos produzidos pela professora pesquisadora como apoio ao ensino, visto que a intenção é discutir, de uma forma não convencional, o propósito comunicativo do gênero biografia em inglês, seus elementos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais de modo que, ao se apropriarem desses aspectos intrínsecos a esse gênero, os alunos fossem capazes de produzir suas próprias biografias.

A produção de vídeos pela professora pesquisadora (vistos como elementos de *scaffolding*<sup>10</sup> ou andaimes) seguiu as fases do processo de escrita proposto por Dias (2004), com ênfase no *feedback*, durante toda a situação de composição das próprias biografias pelos alunos.

- a) **Planejamento:** nos vídeos 1, 2, 3 e 4, o propósito comunicativo, seu contexto de uso e as características discursivo-multimodais e as léxico-gramaticais do gênero textual biografia são enfatizados de modo que os alunos construam conhecimento, por meio das perguntas, pistas fornecidas e pesquisas na internet. As atividades a serem realizadas pelos alunos, incluindo leitura de biografias de personalidades diversas, são sugeridas para as discussões em sala de aula presencial. Enfatiza-se o papel do *feedback* entre os colegas e entre os alunos e a professora. Sem sua constância, o ciclo não se realiza.
- b) **Rascunhos com base em *feedback*:** a partir do vídeo 2, os alunos iniciaram o processo de escrita das próprias biografias, com a primeira versão dos textos e posterior avaliação do professor e com as sugestões dos colegas.
- c) **Reescritas com base em *feedback*:** As reescritas foram realizadas a partir das sugestões dos colegas e orientações do professor.

---

<sup>10</sup>De acordo com Bruner (1990, p. 158) apud Hyland (2007) a noção de *scaffolding* (andaimes) enfatiza a interação entre pares menos e outros mais experientes, que levam aqueles que estão em um determinado nível de aprendizagem a outro, chamado de “performance potencial” no qual podem agir sem assistência, por si mesmos.

- d) **Edição:** os alunos estabelecem, em sala de aula, um comparativo entre a primeira e a última versão com o objetivo de demonstrar o crescimento e o aperfeiçoamento dos textos produzidos.
- e) **Versão final:** neste estágio, os alunos realizam os ajustes finais nas biografias. A professora interage com os alunos para a criação de uma lista das características discursivas, multimodais e linguístico-gramaticais do gênero, além do seu propósito comunicativo. O objetivo é a consolidação de conhecimento sobre o gênero.
- f) **Publicação:** os alunos publicam a versão final de seus textos, no grupo da turma, no *Facebook* cujo endereço é <https://www.facebook.com/groups/892117227483574/>.

Os vídeos criados também atenderam às fases de sua produção propostas por Bergman e Sams (2016) a saber: 1 – Planejamento da aula: fase em que o objetivo da aula é definido, além de haver a reflexão a respeito do fato de a escolha do vídeo ser ou não a melhor ferramenta para se realizar o objetivo da aula; 2 – Gravação do vídeo: realizada para que a aula seja dada a um público ausente, em que pausas são realizadas para favorecer o raciocínio, além de o modelo SAI possibilitar o trabalho com ou sem roteiro predeterminado; 3 – Edição do vídeo: a quantidade de edições depende das preferências pessoais de cada professor e 4 – Divulgação dos vídeos: depende de cada professor a escolha sobre o melhor meio de divulgação dos seus vídeos para que todos os alunos tenham acesso a eles.

Importante destacar que neste estudo, a fase de edição dos vídeos não foi realizada dentro do aplicativo *Movenote*, visto que o aplicativo não oferece a possibilidade de edição após a gravação das apresentações. As edições realizadas eram feitas no PowerPoint e, posteriormente, ocorria a regravação.

Para que, simultaneamente, fossem iniciadas tanto a implementação da abordagem pedagógica SAI (BERGMAN e SAMS, 2012) quanto o processo de escrita, foram enviados aos alunos quatro vídeos, um por semana, para que estabelecessem contato com as características de contextualização, aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais do gênero textual biografia.

O primeiro deles tinha como objetivo realizar o *Brainstorming* para que os alunos acionassem seu conhecimento sobre algumas personalidades e elencassem as informações das quais dispunham. Eles também deveriam completar uma tabela com as

informações obtidas na aula presencial sobre as pessoas que apareciam nas imagens, conforme pode ser observado na figura 3 a seguir.

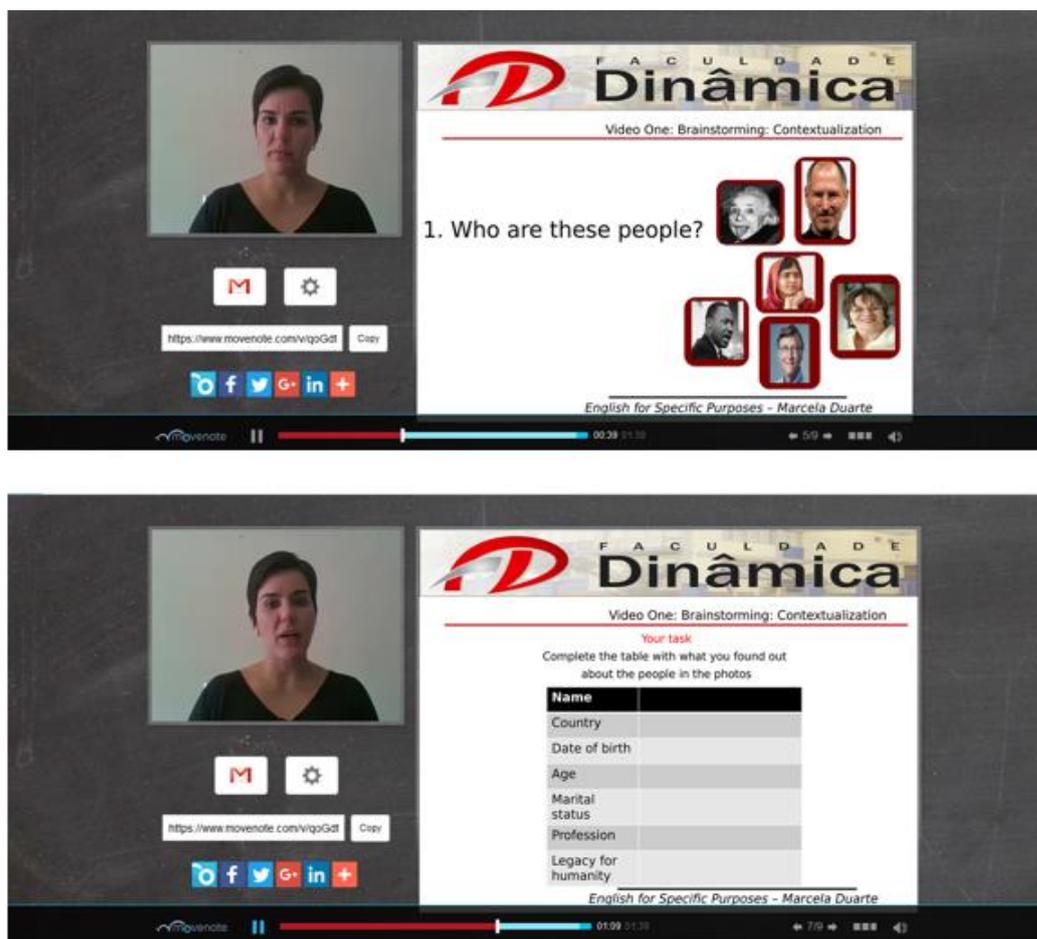


Figura 3: *Printscreens* do Vídeo 1. DUARTE, Marcela A. T. M. *Vídeo 1 – Brainstorming*. Disponível em [https://www.movenote.com/v/qoGdtKZBO\\_5X3](https://www.movenote.com/v/qoGdtKZBO_5X3)  
Fonte: Dados da pesquisa.

O preenchimento da tabela teve como intenção fazer com que os alunos se familiarizassem com as informações mais significativas sobre alguma ou várias personalidades, incentivando-os, inclusive, a realizarem pesquisas para conseguir maiores informações sobre elas.

O objetivo do segundo vídeo era envolver os alunos com os aspectos discursivo-multimodais presentes no gênero textual biografia. Para isso, foi realizada uma introdução, na qual foram retomadas algumas discussões realizadas presencialmente fundamentadas no primeiro vídeo. Em seguida, discutiu-se um texto escrito por um dos alunos a partir das informações coletadas quando do preenchimento da tabela contida no primeiro vídeo. Na produção havia uma fotografia do biografado inserida pela professora pesquisadora, além de certo destaque ao título e ao nome da personalidade.

Dando continuidade, foi colocada ênfase no gênero e solicitado que algumas atividades de pesquisa fossem realizadas. Tais aspectos foram discutidos durante a aula presencial com vistas reforçarmos elementos textuais e contextuais do gênero biografia que foram trabalhados no vídeo. As ações descritas podem ser observadas na Figura 4 a seguir.

FACULDADE  
**Dinâmica**

Video Two: Multimodal Discursive characteristics

About last class ...

We discussed the first video.

We commented about the people in the photos.

Remember them? They are shown in this slide.

English for Specific Purposes – Marcela Duarte

FACULDADE  
**Dinâmica**

Video Two: Multimodal Discursive Characteristics

The text below was written by one of you in our last class

**Steve Job's Biography**

**"Steven Paul Jobs' Biography** - He was born in The United States of America, on February 24th, 1955. He was 55 years old when he died. He was married and a businessman and Apple's CEO. The legacy he left for humanity is about technology development in computers, cell phones and he put the Internet in our pockets."

English for Specific Purposes – Marcela Duarte

FACULDADE  
**Dinâmica**

Video Two: Multimodal Discursive Characteristics

3. Junto com um colega, responda as perguntas abaixo em português.

- As biografias que leu atendem às suas condições de produção: Quem as produziu? Para quem? Por quê? Com quais objetivos?
- Apresentam ordem cronológica? Quais os advérbios que marcam o tempo?
- Quais verbos foram utilizados? Quais são suas formas no infinitivo?
- As biografias usam adequadamente a distribuição espacial na página digital: contém títulos, há parágrafos, colunas, ilustrações)

**As respostas serão discutidas em sala.**

English for Specific Purposes – Marcela Duarte

Figura 4 – *Printscreens* do conteúdo do vídeo 2. DUARTE, Marcela A. T. M. *Vídeo 2 – Multimodal Discursive Characteristics*. Disponível em <https://www.movenote.com/v/f9vrvXK082Nnx>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre o segundo vídeo, foi mostrada aos alunos a etimologia da palavra “*biography*” no intuito de que os alunos se apropriassem do propósito comunicativo do gênero, conforme a Figura 5.

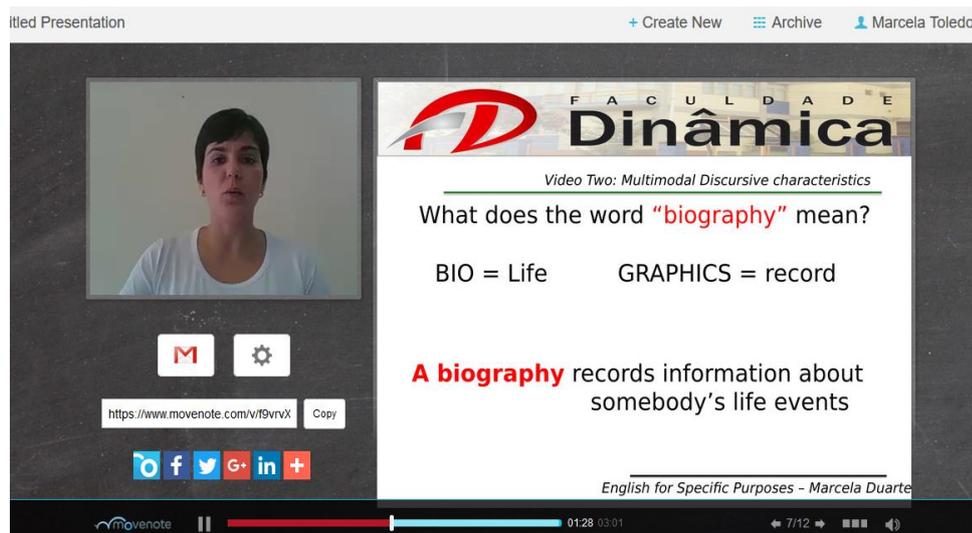


Figura 5 – *Printscreen* do vídeo 2 - Etimologia da palavra *Biography*.. DUARTE, Marcela A. T. M. *Vídeo 2 – Multimodal Discursive Characteristics*. Disponível em <https://www.movenote.com/v/f9vrvXK082Nnx>

Fonte: Dados da pesquisa.

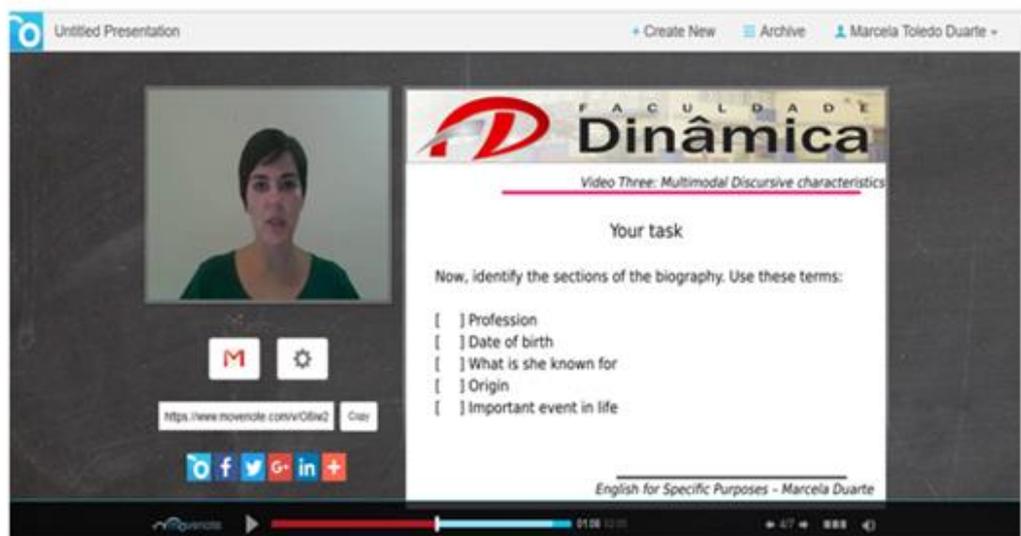
Além disso, foi solicitado a eles que realizassem a leitura das biografias postadas no grupo do *Facebook*, conforme pode ser observado na Figura 6 a seguir, e, logo em seguida, dividir os dados em suas colunas: uma que contivesse os tópicos, como nome, data e local de nascimento e outra com eventos significativos da vida de cada um.



Figura 6 – Links das biografias que os alunos deveriam acessar postadas no grupo do Facebook.

Fonte: Dados da pesquisa.

No vídeo número três, a intenção foi a de dar continuidade ao debate sobre os aspectos discursivo-multimodais. No início, os alunos são convidados a retomarem os aspectos discutidos, na aula anterior, e isso é o padrão para os demais vídeos. Dando continuidade, são apresentadas os dados sobre o gênero biografia, trazidos para a aula presencial pelos alunos. Em seguida, é sugerida uma atividade em que eles deveriam identificar os tópicos que podem ser encontrados em uma biografia, conforme Figura 7:



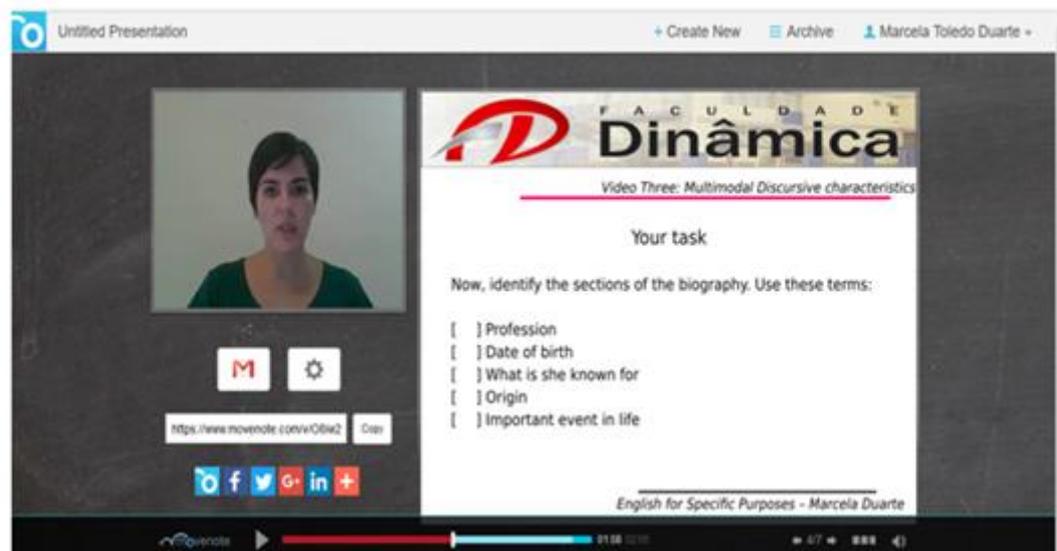


Figura 7 – *Printscreen* da atividade sugerida aos alunos. DUARTE, Marcela A. T. M. *Vídeo 3 – Multimodal Discursive Characteristics*. Disponível em <https://www.movenote.com/v/O8iw2IUEI-W42>  
Fonte: Dados da pesquisa.

Esse vídeo é finalizado com dicas sobre dicionários disponíveis para acesso *online* com o objetivo de fazer com que os alunos, ao acessarem, tenham a possibilidade de aumentar o seu vocabulário, aprimorando, dessa forma, a própria escrita.



Figura 8 – *Printscreen* da sugestão de pesquisa a dicionários. DUARTE, Marcela A. T. M. *Vídeo 3 – Multimodal Discursive Characteristics*. Disponível em <https://www.movenote.com/v/O8iw2IUEI-W42>  
Fonte: Dados da pesquisa.

O quarto e último vídeo teve como propósito enfatizar os aspectos léxico-gramaticais do gênero biografia. Tem início na retomada das discussões realizadas na aula presencial como se pode observar na Figura 9.

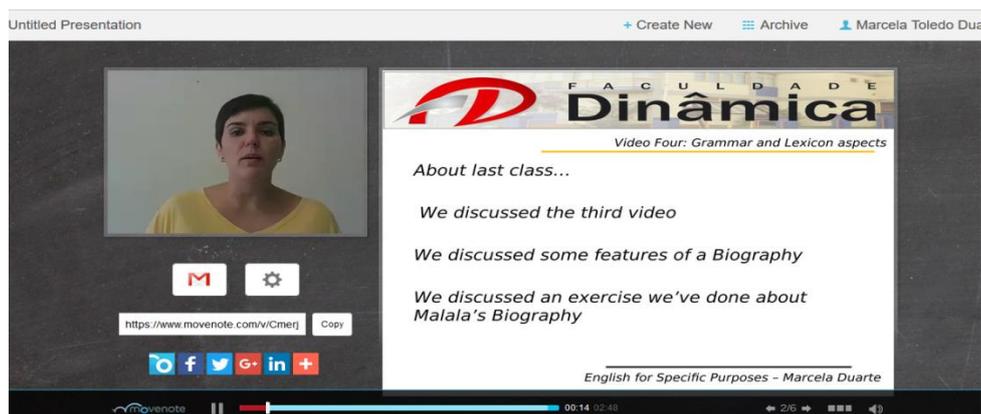


Figura 9 – Printscreen do vídeo 4 – Discussão sobre a aula anterior. DUARTE, Marcela A. T. M. Duarte. Vídeo 4 – Grammar and lexicon aspects. Disponível em <https://www.movenote.com/v/CmerjKbGuf5n2>  
Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida a essa tela, a biografia de Albert Einstein na qual encontram-se destacados alguns dos seus elementos léxico-gramaticais (como pronomes, advérbios e verbos) é disponibilizada para os debates em sala. Os alunos são, então, convidados a responderem algumas perguntas sobre os elementos destacados e a preencherem uma tabela para que possam consolidar mais conhecimento sobre biografias (Figura 10).



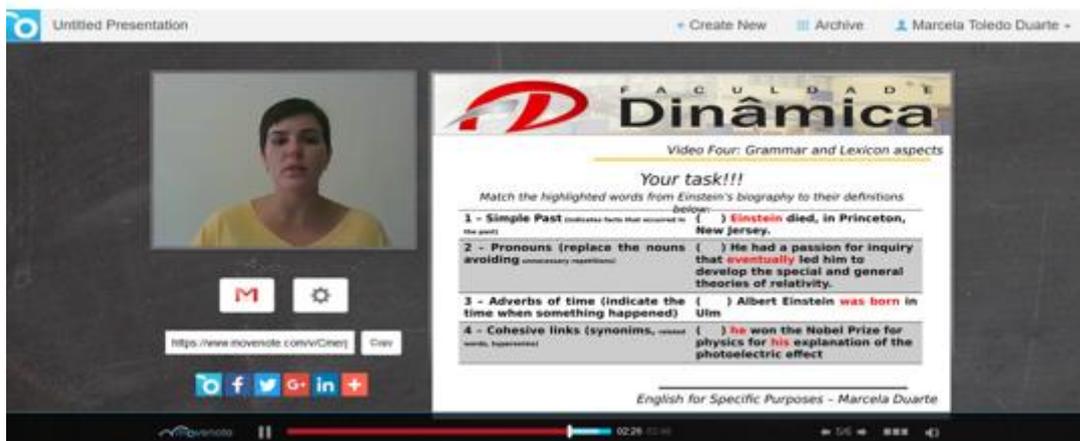


Figura 10 – *Printscreens* da biografia de Einstein e das atividades sugeridas. DUARTE, Marcela A. T. M. Duarte. *Vídeo 4 – Grammar and lexicon aspects*. Disponível em <https://www.movenote.com/v/CmerjKbGuf5n2>  
Fonte: Dados da pesquisa.

### 2.5.3 Observações de campo pela professora-pesquisadora

Para atuarem colaborativamente uns com os outros, os alunos formaram duplas para que pudessem interagir entre si, com vistas ao aprimoramento da qualidade dos textos. Vale destacar que tanto a abordagem utilizada para o ensino, a SAI (BERGAMAN e SAMS, 2012), quanto a prática da escrita colaborativa não fazem parte das abordagens pedagógicas com as quais os alunos estão familiarizados. Assim, foi necessário que a professora pesquisadora buscasse envolver os alunos de modo que se engajassem nessa nova proposta de aula. O envio dos vídeos com os aspectos de contextualização que levavam os alunos a pesquisarem ou desenvolverem alguma atividade incentivou a participação e envolvimento deles no processo de ensino e aprendizagem.

O registro das ações colaborativas entre os alunos e o atendimento ao *feedback* fornecido foi feito pela própria professora pesquisadora durante os encontros presenciais, caracterizando-se como observações de campo.

### 2.5.4 A rede social *Facebook*

As redes sociais têm se expandido nos últimos anos e tornando-se parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. E, mesmo “não tendo sido criadas com propósitos educacionais, seus potenciais como espaços de ensino e aprendizagem se revelam ao analisarmos suas possibilidades de socialização, interação e comunicação

(...)” (FINARDI e PORCINO, 2016, p. 95). As autoras também destacam o fato de que tais redes possibilitam a interação síncrona e assíncrona entre seus usuários e diversos conteúdos, independentemente de onde estejam geograficamente localizados.

Sobre a utilização das redes sociais como espaços de construção do conhecimento, Ferreira et al. afirmam que elas

(...) requerem dos professores exercício constante – em tempo virtual – de um novo olhar sobre sua prática de sala de aula, as atividades proponentes refletirão nas formas organizativas de cada aluno, pois conforme forem sendo feitas as interações a percepção subjetiva de cada [aprendiz] podem ser interpretadas de formas variadas, convergentes ou divergentes aos objetivos estabelecidos inicialmente para a atividade (FERREIRA et al., 2012, p.5).

Assim, ainda segundo os autores, pelo fato de as redes sociais estabelecerem relações sociais e a possibilidade de realização de tarefas variadas, como por exemplo, divulgação de notícias, criação de conteúdo, veiculação de vídeos, compartilhamento de textos, fotos, opiniões diversas sobre os mais variados assuntos (FERREIRA et al., 2012), tais redes podem ser consideradas espaços de construção de conhecimento e serem utilizadas para fins educacionais.

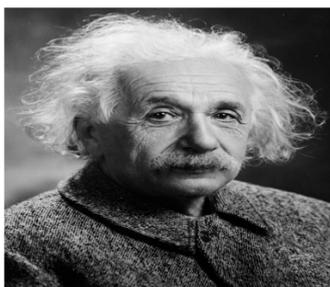
A utilização do *Facebook* como recurso pedagógico no ensino de língua estrangeira (L2) apresenta grande potencial, pois trata-se de uma abordagem que fomenta o desenvolvimento de novas capacidades; e pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos simultaneamente ao aprendizado da L2 (FINARDI, 2012), além de favorecer a colaboração entre os envolvidos.

Além desse, vários outros estudos (FINARDI e PIMENTEL, 2013; LLORENS e CAPDFERRO, 2011, 2016; WANG et al., 2012) apontam o *Facebook* como espaço de interação com grandes possibilidades de uso pedagógico. É importante também salientar que ambientes virtuais “parece[m] ser menos intimidante[s] que a sala de aula e requer[em] mais envolvimento individual do aluno (WEISSHEIMER e LEANDRO, 2016. p. 126).

No caso desta pesquisa, o *Facebook* da turma, já criado anteriormente, foi utilizado com o objetivo de enviar os vídeos que os alunos deveriam assistir, além dos links com as biografias que deveriam ler para que se apropriassem das características do gênero e sua contextualização. A intenção também foi tratá-lo como um espaço aberto no qual eles, os alunos, poderiam expor suas dúvidas e postar comentários caso achassem necessário, além de o espaço ser utilizado para a postagem da versão final das biografias produzidas por eles.

## 2.6 Exemplos do gênero textual biografia lidos e analisados pelos alunos

No intuito de criar práticas pedagógicas para a apropriação das características do gênero biografia pelos alunos, estes foram incentivados a ler exemplares desse gênero textual, retirados de um site da Web ([www.biography.com](http://www.biography.com)). Conforme Dias (2004), a leitura prévia de textos dos gêneros a serem produzidos pode auxiliar na concepção de ideias e identificação dos elementos que os constituem, tais como, propósito comunicativo, para quem e por que são escritos, seus aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais - importantes para sua produção escrita. À guisa de esclarecimento, esses aspectos relacionados ao gênero biografia podem ser vistos, à direita da biografia de Einstein, na Figura 11. Três outros exemplares, com o respectivo endereço eletrônico de onde foram retirados, também utilizados durante este estudo, podem ser lidos no Apêndice 4.



Born in Ulm, Württemberg, Germany in 1879, Albert Einstein had a passion for inquiry that eventually led him to develop the special and general theories of relativity. In 1921, he won the Nobel Prize for physics for his explanation of the photoelectric effect and immigrated to the U.S. in the following decade after being targeted by the Nazis.

Einstein is generally considered the most influential physicist of the 20th century, with his work also having a major impact on the development of atomic energy. With a focus on unified field theory during his later years, Einstein died on April 18, 1955, in Princeton, New Jersey.

**Gênero:** Biography

**Função social:** informar, por meio de relato, os eventos da vida ou realizações de uma pessoa ao longo dos anos.

**Conteúdo:** foco na vida de uma pessoa ou suas realizações

**Composição interna (construção composicional):**

- Título (quando possui): nome do biografado seguido do ano de nascimento e da morte (caso a pessoa tenha falecido).
- Razões de sua fama e prestígio ou de algum feito realizado para promover uma causa social.
- Narração de eventos e realizações importantes, normalmente em ordem cronológica. Sequência linguística narrativa.
- Texto corrido ou em itens.

**Multimodalidade**

Modo verbal	Modo visual	Modo espacial - Layout
A parte linguística	Ilustrações	Uso do espaço para distribuir as informações. Uso de estilos gráficos para indicar títulos e subtítulos

**Elementos que tecem a Biografia – Textualização**

Gramaticais	Vocabulário
Verbos no passado para o relato. Verbos no presente para os eventos atuais. Conexão: marcadores de tempo no passado para tecer a progressão dos fatos e eventos em ordem cronológica. Elos coesivos pelos pronomes	Substantivos relacionados aos feitos e realizações do biografado. Elos coesivos pelas palavras repetidas e retomadas lexicais, como a utilização de parte do nome "Einstein" ao invés de "Albert Einstein"

Figura 11 – Exemplo de biografia em inglês lido pelos alunos. Biografia disponível em <http://www.biography.com/people/albert-einstein-9285408#synopsis>. Acesso em 20 out. 2016.

## 2.7 Critérios de análise/correção das Biografias

Para a realização da análise das biografias produzidas pelos alunos, foram adotados alguns critérios que são apresentados na Tabela 4. Tais critérios foram utilizados para a avaliação das duas versões dos textos produzidos pelos alunos.

Essa análise levava, em primeiro plano, a uma avaliação baseada no emprego de dados e fatos que tornassem possível a identificação de elementos de ordem pessoal do biografado, tais como nome, data e local de nascimento, preferências, informações familiares, sua instituição de ensino e curso e algum (ns) fato (s) marcante (s) sobre sua vida, ou seja, “ [...] observar a presença explícita das condições de produção, seu contexto e as respostas a estas perguntas (...): a [ ... ] [biografia] atende às condições de produção (quem escreve, para quem, como, qual objetivo) (MURADAS, 2013, p. 68).

Com relação às características discursivo-multimodais, a intenção foi a de observar as respostas para estas perguntas:

[...] [e]la se apresenta em ordem lógica e/ou cronológica? A formatação e diagramação são adequadas a esse gênero? Houve apropriação por parte dos alunos de recursos de editoração, como o uso de fontes diferentes, títulos em destaque, alinhamento? (...) Foram utilizadas fotos ou ilustrações para expressar sentido? (MURADAS, 2013, p.68).

No que se refere aos aspectos léxico-gramaticais, o objetivo foi o de observar a escrita sob o ponto de vista linguístico como, por exemplo, a utilização de recursos coesivos e gramaticais para conectar as informações ao longo do texto, se houve repetição exagerada de vocábulos ou expressões, a utilização adequada dos tempos verbais (presente e passado) e a utilização das demais classes morfológicas para conferir ao texto unidade de sentido.

A tabela a seguir, baseada no estudo de Muradas (2013), contém os critérios utilizados para o procedimento de análise das biografias.

Contextualização: apresentação dos dados e fatos próprios de uma biografia	<p>Informa ou contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome?</li> <li>• Data e local de nascimento?</li> <li>• Instituição onde estuda e curso?</li> <li>• Informações sobre a família?</li> <li>• Eventos importantes relacionadas à vida escolar, atividades extracurriculares, como aquelas relacionadas ao lazer, por exemplo.</li> <li>• Preferências?</li> <li>• Algum fato marcante - algum período da vida (infância ou adolescência, por exemplo).</li> <li>• O texto atende as suas condições de produção: de quem?, para quem?, como? E com qual objetivo?</li> </ul>
Aspectos discursivo – multimodais próprios de uma biografia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto apresenta uma progressão adequada no desenvolvimento de suas condições de produção?</li> <li>• Apresenta ordem lógica/cronológica?</li> <li>• Usa adequadamente o código espacial – distribuição espacial do texto e seus elementos constitutivos (título, disposição do texto em parágrafos, colunas).</li> <li>• A formatação e a diagramação estão adequadas?</li> <li>• Faz uso de recursos de editoração tais como diferentes fontes e seus respectivos tamanhos e cores?</li> <li>• Faz uso de imagens ou outros recursos visuais?</li> </ul>
Aspectos léxico-gramaticais próprios de uma biografia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza adequadamente os coesivos gramaticais para conectar as informações e evitar repetições?</li> <li>• Utiliza os coesivos lexicais para conectar as informações e evitar repetições? (sinônimos, palavras relacionadas, hiperônimos).</li> <li>• Utiliza tempos verbais (presente, passado, futuro).</li> <li>• Utiliza artigos, conjunções ou palavras de ligação, advérbios, adjetivos, preposições e pronomes?</li> </ul>

Tabela 4 – Critérios utilizados para a análise das biografias.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para se ter um parâmetro quantitativo no que se refere às produções textuais dos alunos, foram atribuídas notas a elas, para que houvesse comparação, com aporte numérico, entre as duas produções. Cada aspecto da tabela 3 foi avaliado, numericamente, conforme os critérios presentes na Tabela 4 que se segue (Cf. MURADAS, 2013):

<b>Referências numéricas para avaliação de biografias</b>	
<b>Contextualização</b> (apresentação de dados e fatos pela biografia)	- 10 pontos → biografia que incluir pelo menos dois dos aspectos de contextualização. - 20 pontos → biografia que incluir pelo menos três aspectos de contextualização. - 30 pontos → biografia que incluir de cinco a sete aspectos de contextualização.
<b>Aspectos discursivos-multimodais</b>	- 10 pontos → biografia que contemplar de dois a três aspectos discursivo-multimodais. - 20 pontos → biografia que contemplar quatro aspectos discursivo-multimodais. - 30 pontos → biografia que contemplar de cinco a seis aspectos discursivo-multimodais.
<b>Aspectos léxico-gramaticais</b>	- 10 pontos → biografia que contemplar dois aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada). - 20 pontos → biografia que contemplar três aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada). - 30 pontos → biografia que contemplar quatro aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada).

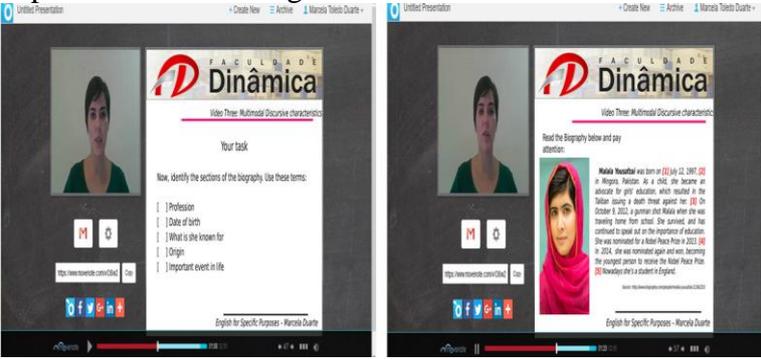
Tabela 5 – Referências numéricas para a avaliação da biografia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima tabela detalha o cronograma da pesquisa, bem como as datas de realização das atividades. Contempla tanto as aulas presenciais, quanto o envio dos vídeos aos alunos para que os assistissem. O principal propósito dos vídeos era o de enfatizar o propósito comunicativo e as características textuais referentes ao gênero textual biografia. Além disso, teve como objetivo, incentivar discussões em sala para a apropriação dessas características para o uso durante a produção escrita em sala de aula.

Meses	Datas	Atividades
Novembro – <b>Aula Presencia I 1</b>	21/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da pesquisa aos alunos.</li> <li>• Aplicação do primeiro questionário.</li> </ul>
Novembro – <b>Envio do 1º vídeo</b>	24/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio do primeiro vídeo no grupo do <i>Facebook</i> – Link de acesso: <a href="https://www.movenote.com/v/qoGdtKZBO_5X3">https://www.movenote.com/v/qoGdtKZBO_5X3</a></li> <li>• O vídeo teve como objetivo incentivar os alunos a coletar dados sobre as personalidades que aparecem no vídeo por meio de pesquisa em sites de modo a terem contato inicial com o gênero biografia. Corresponde ao <i>Brainstorming</i> e à contextualização</li> </ul>

		<p>do gênero. Há uma atividade sugerida para que busquem dados, tais como nome, data de nascimento, idade, estado civil, profissão e legado para a humanidade para discussão em sala de aula (Figura 12).</p>  <p>Figura 12 – <i>Printscreen</i> da atividade sugerida no vídeo 1. Fonte: Dados da pesquisa.</p>
<p>Novembro – Aula Presença 12</p>	28/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o primeiro vídeo assistido pelos alunos.</li> <li>• Socialização dos dados pessoais coletadas pelos alunos sobre as personalidades que aparecem no primeiro vídeo.</li> <li>• Discussão sobre a pesquisa realizada nos sites indicados no vídeo.</li> <li>• Recomendação aos alunos que consultassem dicionários <i>online</i> e o <i>Google</i> através de celulares, em sala de aula.</li> <li>• Introdução ao processo de escrita em língua inglesa (<i>Brainstorm</i>).</li> <li>• A transformação da tabela em um texto, estando os aluno trabalhando em duplas, e recebendo o <i>feedback</i> da professora-pesquisadora, bem como dos colegas.</li> <li>• Socialização dos dados pessoais dos alunos com a turma durante a aula.</li> <li>• Escrita da primeira versão da biografia dos alunos a ser entregue à professora para análise, avaliação e feedback.</li> <li>• Anotações sobre o trabalho em sala pela professora-pesquisadora (Observações de campo).</li> </ul>
<p>Dezembro – Envio do 2º vídeo</p>	01/12	<p>Envio do segundo vídeo no grupo do <i>Facebook</i> – Link de acesso ao segundo vídeo <a href="https://www.movenote.com/v/f9vrvXK082Nnx">https://www.movenote.com/v/f9vrvXK082Nnx</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O objetivo do segundo vídeo foi o de apresentar as características discursivo - multimodais do gênero biografia conforme a Figura 13. É mostrada a biografia produzida na aula anterior ao vídeo e no qual encontra-se destacada a fotografia do biografado, assim como o título e o nome da personalidade.</li> </ul>

		 <p>Figura 13 – <i>Printscreen</i> do vídeo 2 – Biografia de Steve Jobs. Fonte: Dados da pesquisa.</p>
<p>Dezembro – <b>Aula Presencia 13</b></p>	<p>05/12</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o primeiro vídeo assistido pelos alunos.</li> <li>• Discussões referentes à aula anterior para o entendimento do propósito comunicativo do gênero textual biografia e apropriação de suas características básicas;</li> <li>• Socialização das pesquisas solicitadas no vídeo 2 e discussão sobre os dados coletadas.</li> <li>• Socialização dos dados contidos nas biografias deixadas para leitura no grupo da turma no <i>Facebook</i>.</li> <li>• Entrega das primeiras versões escritas pelos alunos (<i>feedback</i>) para que pudessem proceder ao seu aperfeiçoamento com o auxílio de seus pares, visando aos ajustes necessários e conferência pela professora.</li> <li>• Anotações sobre o trabalho em sala pela professora-pesquisadora (Observações de campo).</li> </ul>
<p>Dezembro – <b>Envio do 3º vídeo</b></p>	<p>09/12</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio do terceiro vídeo pelo grupo do <i>Facebook</i> – Link de acesso: <a href="https://www.movenote.com/v/O8iw2IUEI-W42">https://www.movenote.com/v/O8iw2IUEI-W42</a></li> <li>• O objetivo do terceiro vídeo foi o de consolidar o conhecimento sobre as características discursivo-multimodais do gênero biografia por meio de discussões e realização de atividade proposta conforme a Figura 14.</li> </ul>  <p>Figura 14 – <i>Printscreen</i> da atividade proposta no terceiro vídeo. Fonte: Dados da pesquisa.</p>

Dezembro – Aula Presencia 14	12/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio do terceiro vídeo para discussões sobre os aspectos discursivo-multimodais de gênero biografia</li> <li>• Devolução aos alunos dos textos corrigidos em colaboração para que refletissem sobre a escrita e sobre os elementos discursivo-multimodais presentes biografias produzidas e exemplificados.</li> <li>• Discussão em pares sobre as produções entregues pela professora.</li> <li>• Discussão em sala sobre a utilização dos dicionários sugeridos no terceiro vídeo.</li> <li>• Anotações sobre o trabalho em sala pela professora-pesquisadora (Observações de campo).</li> </ul>
Dezembro – Envio do 4º vídeo	16/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio do quarto vídeo pelo grupo do <i>Facebook</i> – Link de acesso: <a href="https://www.movenote.com/v/CmerjKbGuf5n2">https://www.movenote.com/v/CmerjKbGuf5n2</a></li> <li>• O objetivo do quarto vídeo foi explorar os aspectos léxico-gramaticais relacionados à produção do gênero textual biografia. Assim, foi apresentado um exemplar do gênero estudado no qual elementos de ordem gramatical e lexical foram apontados. Em seguida, para consolidação, foi proposta uma atividade conforme a Figura 15.</li> </ul> <div data-bbox="628 1032 1347 1285" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Figura 15 – <i>Printscreen</i> da atividade proposta no quarto vídeo. Fonte: Dados da pesquisa.</p>
Dezembro – Aula Presencia 15	19/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre os aspectos léxico-gramaticais presentes no gênero textual biografia.</li> <li>• Discussão sobre a atividade realizada a partir do vídeo.</li> <li>• Realização de ajustes finais nas biografias dos alunos acerca dos elementos léxico-gramaticais.</li> <li>• Publicação das biografias produzidas pelos alunos.</li> <li>• Anotações sobre o trabalho em sala pela professora-pesquisadora (Observações de campo).</li> </ul>

Tabela 6 - Cronograma da implementação da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

No próximo capítulo será feita a análise dos dados coletados nesta pesquisa, a saber: os dois questionários elaborados e respondidos pelos alunos; os vídeos

produzidos como componente virtual da SAI que versavam sobre o gênero textual biografia; a produção textual dos alunos em duas versões; as observações das aulas coletadas pela professora pesquisadora nas aulas presenciais; e a utilização do grupo do *Facebook*.

### 3 Análise dos dados

Este capítulo apresenta a análise dos dados referentes à pesquisa realizada com o uso de vídeos como instrumentos de implementação da abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida (SAI) nas ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos, sujeitos desta pesquisa. E tem como objetivo apresentar os dados que permitam responder às perguntas de pesquisa a saber: 1 – Como a proposta pedagógica Sala de Aula Invertida pode tornar o ensino da escrita do gênero textual biografia em inglês mais produtivo?; 2 – Como a SAI, com o uso dos vídeos, contribui para a escrita processual do gênero biografia em inglês a alunos de IFE no contexto universitário brasileiro?; 3 – Como a colaboração e o *feedback* ao longo do processo da produção textual de biografias contribuem para o seu aperfeiçoamento?; 4 – Qual a percepção dos alunos em relação à SAI pela combinação de vídeos e aulas presenciais para a produção de biografias em inglês?

Primeiramente, são analisados os dois questionários aplicados aos participantes do curso de Inglês para Fins Específicos (IFE) (nas seções 3.1.1 e 3.1.2). O primeiro questionário foi respondido, no início desta investigação, e o segundo, ao seu final. Em seguida, discute-se o papel desempenhado pelos vídeos no ensino e aprendizagem do gênero biografia, na seção 3.2. Então são analisadas as duas produções textuais dos alunos que foram produzidas, ao longo do processo de envio dos vídeos, componente essencial da SAI, e das discussões realizadas em sala que culminaram em tais produções. Foi analisado o processo de produção textual em língua estrangeira (LE) de cinco alunos, um de cada dupla formada para a realização das produções textuais. Este número corresponde a 50% (cinquenta por cento) da turma e tal recorte se justifica pelo fato de os textos manterem entre si características comuns ao gênero biografia. As que não foram analisadas encontram-se no Apêndice 6.

A primeira versão das produções textuais é analisada em 3.3.1, a partir dos vídeos assistidos pelos alunos e das discussões realizadas em sala – entre professor e

alunos e entre os alunos - sobre as características básicas do gênero biografia. Em 3.3.2, é analisada a segunda versão das biografias, ainda levando-se em conta os vídeos assistidos, a análise realizada pela professora e as interações com os colegas.

Para a análise das duas versões da produção textual, considerou-se a implementação dos vídeos produzidos como recursos pedagógicos a serem enviados aos alunos para que se apropriassem das características do gênero textual em questão. A escrita como processo cíclico, proposto por Dias (2004), foi trabalhada durante a produção escrita em língua inglesa das duas versões. Considerou-se também a análise dos aspectos de contextualização, dos discursivo-multimodais e dos léxico-gramaticais. Foi considerada, ainda, a colaboração entre os alunos no processo de produção de suas biografias (CASTRO, 2016; FIGUEIREDO, 2006; MURADAS, 2013, VEADO, 2008). São também analisados, brevemente, os componentes que viabilizam a implementação da SAI. Finalmente, apresenta-se um comparativo numérico acerca das duas versões produzidas pelos alunos com o objetivo de se constatar qualitativamente o desenvolvimento dos alunos.

### **3.1 Análise dos questionários**

O primeiro questionário (Apêndice 1) foi aplicado antes das atividades da pesquisa serem desenvolvidas. Seu objetivo foi o de investigar questões relacionadas ao perfil dos alunos e suas percepções em relação ao processo de escrita em LE, bem como a utilização de tecnologia. É composto por dez questões objetivas e duas discursivas e encontra-se disponível para acesso no link [https://docs.google.com/forms/d/1dj1xxYWtAAv1\\_Di0rKVHwF0Vt3HaMI7HiCIeq5sY50/edit](https://docs.google.com/forms/d/1dj1xxYWtAAv1_Di0rKVHwF0Vt3HaMI7HiCIeq5sY50/edit).

O segundo questionário (Apêndice 2) foi aplicado ao final da pesquisa e teve como objetivo verificar a contribuição dos vídeos assistidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita do gênero textual biografia. Além da aplicação do processo cíclico de produção textual (DIAS, 2004) na produção das biografias, foram observados os resultados do processo de interação entre os pares durante a escrita em sala de aula. O questionário é composto de 5 questões objetivas e 5 discursivas e encontra-se disponível para acesso no link a seguir <https://docs.google.com/forms/d/1f-F3EA57POY-F0nEtbgnXYWjcLRSxnF5UbNO7nIS3O8/edit>.

### 3.1.1 Análise do primeiro questionário

O primeiro instrumento de coleta de dados foi aplicado aos alunos, no início da pesquisa. Objetivou coletar informações sobre seu conhecimento anterior acerca do processo de escrita em língua inglesa, sobre os estágios da produção textual, a reescrita, a colaboração entre os pares, bem como sobre a utilização de recursos tecnológicos na rotina de seus estudos. As informações coletadas foram analisadas da forma como foram escritas pelos alunos: sem qualquer tipo de interferência ou correção da professora-pesquisadora para que houvesse a garantia da veracidade das respostas.

A língua inglesa ocupa lugar de destaque na cultura, na política e na economia mundial e, no Brasil, não é diferente. Além das aulas oferecidas nas escolas de ensino regular brasileiro, há um grande número de centros de idiomas, os chamados cursos livres. O mercado desses cursos está em franca expansão, visto que, com o advento da globalização, tornou-se necessário o domínio deste idioma, tanto por questões relacionadas ao trabalho quanto ao mundo acadêmico. Isso visa a garantir aos seus frequentadores maior exposição à língua. No ambiente acadêmico/escolar, entretanto, o contato com o idioma restringe-se à carga horária limitada.

Com o objetivo de coletar informações sobre o conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos, foi perguntado a eles sobre seu conhecimento a respeito desta. Como se pode observar no gráfico 1, a seguir, dos dez alunos respondentes, 50% deles, ou seja, cinco alunos consideram que possuem bom conhecimento sobre a língua. Os restantes 40%, quatro alunos, afirmam terem um conhecimento considerado como ruim, e 10%, um aluno, diz ter conhecimento razoável.

Para você, seu conhecimento sobre a língua inglesa é (10 respostas)

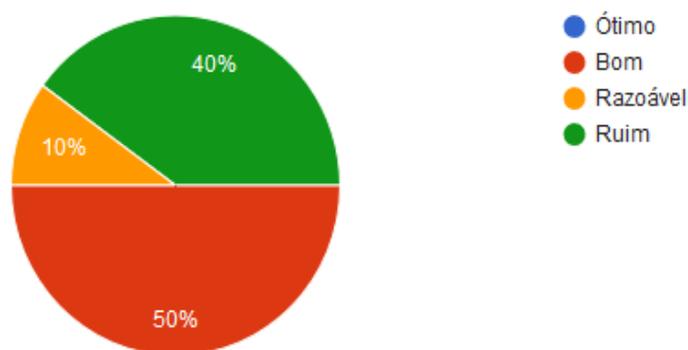


Gráfico 1 – Respostas à pergunta: *Para você, seu conhecimento sobre a língua inglesa é:* Resultado das respostas em porcentagem.

Foi possível perceber, de acordo com as respostas à pergunta “*Você já estudou inglês fora da educação básica/faculdade?*”, que cinco alunos (50% deles), já haviam tido exposição à língua fora do ambiente escolar, conforme o gráfico 2, a seguir:

#### Você já estudou inglês fora educação básica/faculdade? (10 respostas)

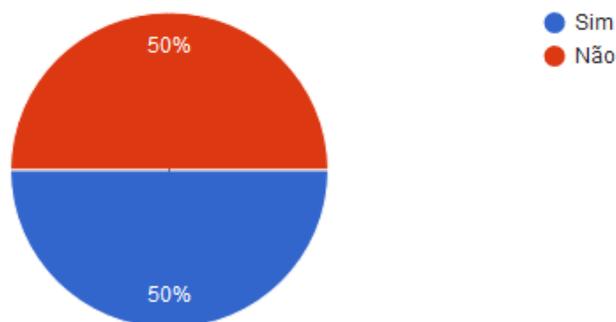


Gráfico 2 – Respostas à pergunta: *Você já estudou inglês fora da educação básica/faculdade?* Resultado das respostas.

Foi perguntado aos respondentes onde tiveram a oportunidade de estudar inglês, se em cursos livres, se por meio de aulas particulares ou se em outras formas de contato. Assim, foi possível observar que os mesmos cinco alunos, 50%, o fizeram em cursos livres, informação esta que se confirma no gráfico 3, a seguir. Isso demonstra o surgimento de um mercado amplo de ensino, a partir da necessidade da população de dominar o inglês e que se consolidou como meio de garantir acesso a esse idioma (Cf. MURADAS, 2013).

Se respondeu sim, assinale onde estudou: (5 respostas)

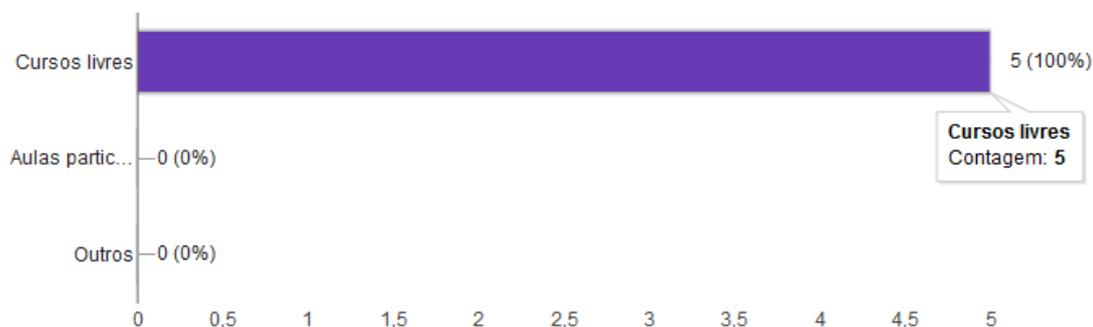


Gráfico 3 – Resposta à pergunta: *Se respondeu sim, assinale onde estudou*. Resultado das respostas.

No que se refere à experiência com a escrita em língua inglesa, foi possível perceber que, em algum momento, a escrita de um texto nessa língua já foi solicitada aos alunos. Todos eles, ou seja, 100% afirmaram já terem tido a oportunidade de produzir um texto em inglês, durante sua trajetória de estudos da língua, como pode ser observado no gráfico a seguir. A distribuição, de acordo com o gênero produzido, pode assim ser descrita: três alunos afirmam já terem produzido *essays*, enquanto 2 dizem ter produzido o gênero *biography*. Outros 2 alunos criaram *outlines*. Os demais ficaram divididos em *abstracts*, *summaries* e *final papers*.

Tal resultado demonstra, além do fato de todos os alunos já terem passado pela experiência de produção textual em inglês, que a escrita nessa língua é trabalhada não apenas em cursos livres de idiomas, mas também no ensino regular, como é demonstrado no gráfico 4, a seguir.

Você já produziu textos em língua inglesa seja na escola ou na faculdade? Se sim, qual (is)? Marque abaixo.

(10 respostas)

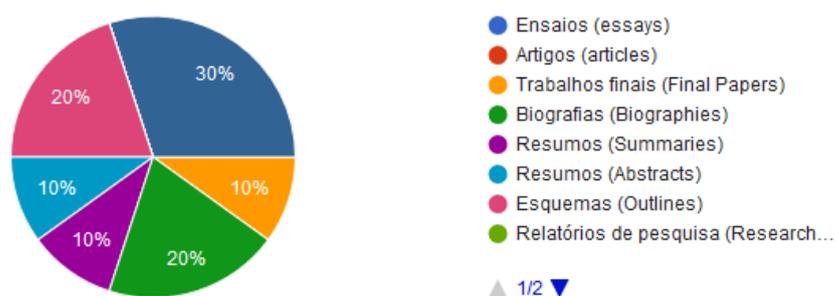


Gráfico 4 – Respostas dos alunos em relação à experiência com a produção textual em inglês.

Na pergunta “*Na sua opinião, produzir um texto em inglês é uma tarefa: muito fácil ou difícil*”, dos dez respondentes, sete afirmam ser difícil a tarefa de produção textual nesse idioma. Três deles consideram esta tarefa muito difícil como é retratado no gráfico 5, que se segue. O fato de nenhum considerar ser fácil a escrita em língua inglesa nos faz inferir que há certa insegurança quanto ao conhecimento que os alunos possuem sobre a língua. Tais respostas levam a uma reflexão sobre aquelas fornecidas à pergunta anterior, pois todos os alunos afirmaram ter produzido um texto em inglês, mesmo considerando tal tarefa difícil de ser realizada.

#### Na sua opinião, produzir um texto em inglês é uma tarefa: (10 respostas)

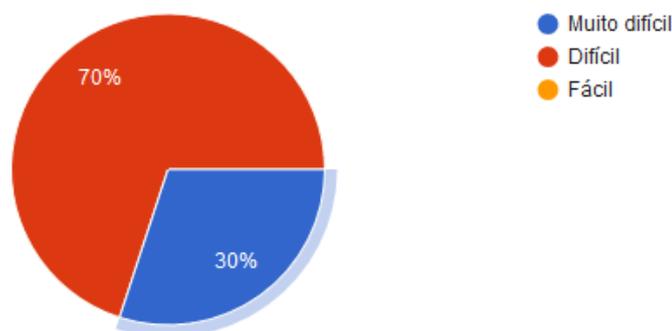


Gráfico 5 – Respostas à pergunta: *Na sua opinião, produzir um texto em inglês é uma tarefa: muito difícil, difícil, fácil.*

Ao serem perguntados sobre os estágios de escrita pelos quais passam, 5 alunos afirmaram planejar o texto antes de começar a escrevê-lo. Quatro afirmam recorrer a um editor de textos para auxiliar na escrita, e apenas um afirmou ler muito para se preparar para escrever. Esta informação permite reconhecer que pelo menos duas das etapas do processo cíclico de escrita proposto por Dias (2004), a geração de ideias (leitura antes da produção) e o planejamento, já fazem parte do processo de produção textual dos participantes.

Esse resultado demonstra também que a preocupação com a qualidade do que é escrito permeia as ações de produção textual dos alunos, o que pode ajudar no processo de escrita, pois planeja-se o que será produzido. Entretanto, nenhum dos alunos afirmou que recorre a colegas para realizar a leitura do texto, nem que realizam reescritas. Este

dado indica que a escrita, enquanto processo recursivo através da colaboração, não é uma ação com a qual estejam familiarizados, o que pode ser confirmado, no gráfico 6 a seguir.

#### Ao escrever, você passa por quais estágios? (10 respostas)

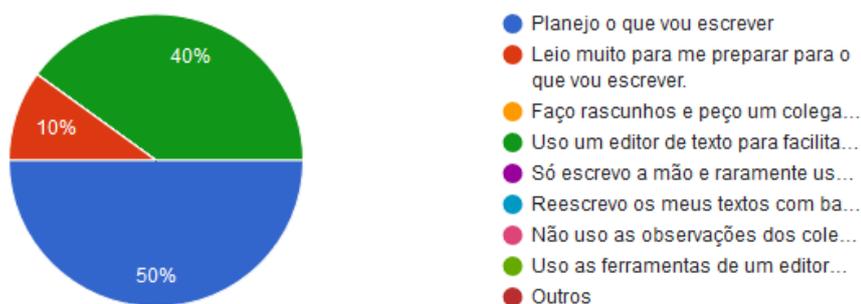


Gráfico 6 – Respostas à pergunta: *Ao escrever, você passa por quais estágios?*

Com o objetivo de verificar onde os alunos produziam seus textos em língua inglesa, observou-se que sete deles produziam em casa e apenas três afirmaram que as produções se davam no contexto escolar (gráfico 7, a seguir). Este resultado mostra que as produções, por serem realizadas em casa, concorriam para uma escrita mais individualizada, dificultando a interação entre os próprios alunos. Tal constatação indica que eles não têm por hábito a socialização de seus textos com seus pares. Portanto, pode-se afirmar que o trabalho de escrita colaborativa não faz parte de sua rotina.

#### Onde se dava a produção textual em inglês? (10 respostas)

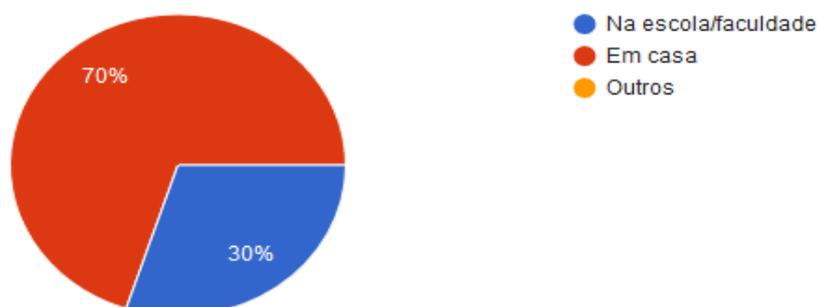


Gráfico 7 – Respostas à pergunta: *Onde se dava a produção textual em inglês?*

Também foi perguntado aos alunos a respeito das orientações que eram passadas pelo professor, antes das tarefas de produção. De acordo com os dados do gráfico 8, a seguir, oito dos dez alunos afirmaram que todas as instruções eram fornecidas a eles pelo professor, o que, em tese, facilitaria o processo de escrita. Apenas dois afirmaram que nem todas as orientações lhes eram passadas.

### O professor passava todas as instruções necessárias para a produção?

(10 respostas)

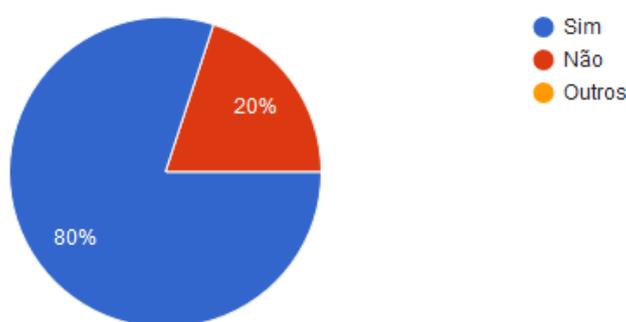


Gráfico 8 – Respostas à pergunta: *O professor passava todas as instruções necessárias para a produção?*

Sobre a pergunta “*Como era feita a correção desses textos pelo professor?*”, o gráfico 9 mostra uma tendência no modo de fornecer o *feedback* dos textos pelo professor, qual seja, apenas realizando marcações dos erros, ao longo da produção. Dos dez alunos, oito afirmaram ter recebido seus textos devolvidos apenas com marcações dos professores. Verificou-se, portanto, que o professor, nessa situação, se mantém na posição de único detentor do conhecimento, que percebe a produção textual como algo finalizado, que não necessita de revisão além da sua. Parece crer que a ação de apontar os erros será suficiente para garantir a aprendizagem do aluno, que recebe uma nota a qual define seu conhecimento. Nessa situação não há garantia de que o aluno compreenderá a correção realizada pelo professor, caso a leia. Há ainda a possibilidade de que ele não a compreenda.

Apenas dois alunos afirmaram que o *feedback* recebido possibilita a discussão no ambiente de sala de aula sobre pontos relevantes dos textos. Observa-se que apenas uma pequena parte deles teve a possibilidade de refletir sobre a escrita realizada, o que

resultaria, possivelmente, na melhora da próxima versão, caso fosse solicitada pelo professor, ou ainda numa nova produção.

#### Como era feita a correção desses textos pelo professor? (10 respostas)

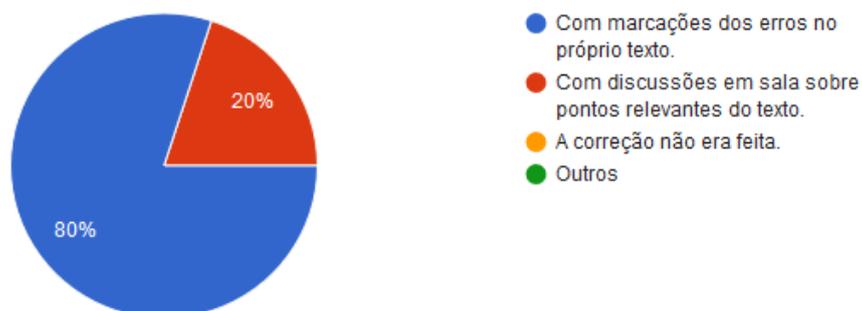


Gráfico 9 – Respostas à pergunta: *Como era feita a correção desses textos pelo professor?*

A respeito de se oferecer a oportunidade de reescrita dos textos, conforme as informações contidas no gráfico 10, cinco alunos afirmaram que não foi solicitado a eles que esta fosse realizada. Este dado ratifica a informação contida no gráfico 9, ou seja, a de que a reescrita fundamentada na recursividade não é algo comum no cotidiano de sala de aula no que se refere à produção textual. Quatro respondentes afirmaram ser fornecida a eles a oportunidade de reescreverem seus textos, o que demonstra preocupação do professor em proporcionar aos alunos uma chance de melhorar a qualidade da escrita e refletir sobre ela. Um aluno informou a opção “*outros*” o que pode indicar que, além da reescrita, alguma outra forma de reflexão sobre uma primeira versão, por exemplo.

#### Era oferecida oportunidade de reescrita após a correção do texto? (10 respostas)

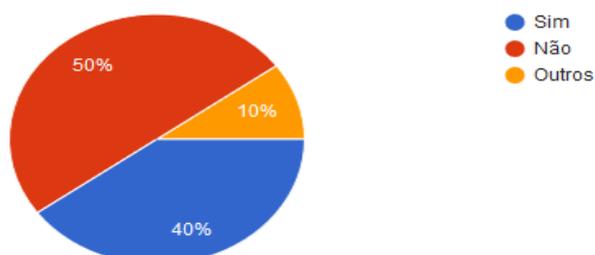


Gráfico 10 – Respostas à pergunta: *Era oferecida oportunidade de reescrita após a correção do texto?*

Em relação à pergunta “*Para você a reescrita pode ser considerada como forma de melhorar a qualidade do texto produzido?*”, os dados, conforme demonstra o gráfico 11, apontam para a percepção que os alunos têm sobre a importância da recursividade e do *feedback* no processo de escrita. Os dez alunos da turma foram unânimes ao afirmarem que a reescrita pode ser uma forma de melhorar a qualidade de suas produções textuais. Tais repostas demonstram também a percepção de que a escrita de várias versões tende a contribuir com o aperfeiçoamento de seus textos. Este resultado relevante aponta para o fato de que os alunos têm consciência de que apenas uma única oportunidade não é suficiente para que seus textos estejam escritos de maneira adequada. Assim, é mais provável que os textos, pelas reescritas, possam melhor atender as suas condições de produção (quem escreve, para quem, com quais objetivos, onde e como este texto será utilizado), além de demonstrarem aperfeiçoamento na organização multimodal-discursiva em sua tessitura e um melhor uso de vocabulário e dos aspectos linguísticos. Verifica-se, portanto, que a escrita, a partir do processo cíclico proposto por (DIAS, 2004), pode ser uma alternativa a ser implementada para fins de garantir aos alunos a possibilidade de aprender a escrever em língua inglesa.

**Para você a reescrita pode ser considerada como forma de melhorar a qualidade do texto produzido?**

(10 repostas)

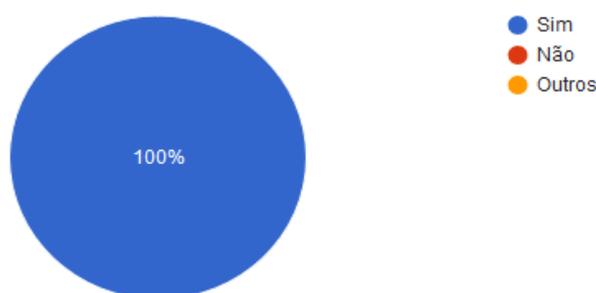


Gráfico 11 – Respostas à pergunta: *Para você a reescrita pode ser considerada como forma de melhorar a qualidade do texto produzido?*

As questões, a seguir, referem-se à presença da tecnologia na rotina de estudos dos alunos. Elas foram elaboradas com o objetivo de coletar informações sobre como os alunos e seus professores utilizavam e/ou utilizam os recursos tecnológicos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Nove dos dez alunos responderam

a duas perguntas sobre a temática. As respostas à primeira, conforme o quadro 1, mostraram que quatro deles tiveram professores que utilizavam algum recurso tecnológico. Os outros cinco responderam que, em suas aulas, nenhum recurso era utilizado. Este resultado revela que a utilização de tecnologia digital como prática pedagógica pelos professores ainda é algo que não acontece com a frequência necessária ao mundo contemporâneo.

**Durante seu aprendizado, algum (ns) professor (es) utilizavam tecnologias digitais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos?  
Se sim, qual (ais) recurso (s) tecnológico (s) era (m) utilizado (s)?**

(9 respostas)

Não
Não
Sim, utilizo a internet e o word
Não.
Computadores,data show.
Sim, datashow, vídeos na página do facebook, email
Não utilizava nenhum recurso tecnológico
Sim como computadores com data show e slides no power point
Os professores não utilizavam recursos tecnológicos

Quadro 3 – Respostas à pergunta: *Durante seu aprendizado, algum (ns) professor (es) utilizava (m) tecnologias digitais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos? Se sim, qual (is) recurso (s) tecnológico (s) era (m) utilizado (s)?*

Na contramão da prática pedagógica de alguns professores que não utilizam recursos tecnológicos em sala de aula, dado confirmado com base nas respostas fornecidas à pergunta anterior, todos os respondentes da segunda pergunta afirmaram que utilizam algum recurso tecnológico, em sua rotina de estudos. Tal resposta, comprovada no quadro 2, indica o quão presente a tecnologia se encontra na realidade dos alunos. Os dados também oferecem uma informação de suma importância, que é o potencial da internet como espaço de aprendizagem. O *site* de vídeos *Youtube* apareceu em 3 respostas, demonstrando que alguns alunos acessam-no como fonte de estudo. Um aluno afirmou que utiliza as redes sociais para estudar, dois utilizam editores de textos e

um mencionou o uso de tradutores virtuais. Houve também menção a outros *sites* da Web, mas sem indicação de quais seriam.

### Você tem o hábito de utilizar recursos tecnológicos para auxiliar em seus estudos? Quais? Por quê?

(9 respostas)

Sim. Editor de textos e sites da internet
Sim, internet
Sim,o youtube, e sites da internet
Sim. Internet.
Sim.Celular, Notebook.Porque facilita o acesso a informação ao invés de carregar livros .
sim, celular, redes sociais, computador.
Sim, assisto vídeos no youtube e uso word
Sim, a fim de ampliar meu conhecimento, como assistir filmes em inglês pelo computador, pesquisas em sites americanos e tradutores virtuais.
Eu uso sites de internet, editor de textos, youtube para videoaulas

Quadro 4 – Respostas à pergunta: *Você tem o hábito de utilizar recursos tecnológicos para auxiliar em seus estudos? Quais? Por quê?*

Em suma, o primeiro questionário ofereceu o perfil sobre a turma de IFE pesquisada em relação ao conhecimento de inglês e ao seu letramento digital. Contribuiu também para a identificação das percepções dos alunos sobre o processo de escrita em língua inglesa e como a desenvolvem. Foi possível, ainda, coletar dados sobre a utilização dos recursos tecnológicos em sua rotina de estudos, inclusive em sala de aula sob orientação do professor.

#### 3.1.2 Análise do segundo questionário

O segundo questionário aplicado aos alunos teve como objetivo coletar informações acerca da implementação da abordagem pedagógica SAI através dos vídeos, especialmente produzidos para esta pesquisa. Objetivou também apontar se tais vídeos, juntamente às aulas presenciais, auxiliaram na produção escrita do gênero

textual biografia. Além disso, sua intenção era a de coletar informações sobre as interações ocorridas em sala de aula entre os alunos e seus pares e entre a professora pesquisadora e se contribuíram para o aumento da qualidade da produção escrita por meio do processo recursivo e cíclico (DIAS, 2004).

Observa-se, no gráfico 11, que todos os alunos foram unânimes ao afirmarem que assistiram a todos os vídeos. Tal resposta aponta para o fato de que eles se interessaram por uma nova proposta pedagógica, que redireciona a aprendizagem para além da sala de aula. Isso objetivava a fazer com que os alunos assumissem uma postura agentiva ante a seu próprio aprendizado.

Você assistiu a todos os vídeos? (10 respostas)

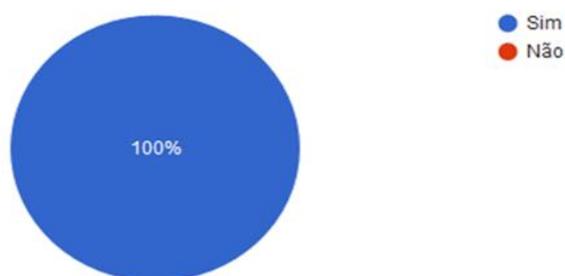


Gráfico 12 – Respostas à pergunta: *Você assistiu a todos os vídeos?*

Consensual também foi a resposta dada pelos alunos ao serem questionados sobre a contribuição dos vídeos para a aprendizagem da escrita do gênero biografia. Como mostram os dados da Tabela 7, foi possível constatar que eles consideraram que os vídeos apresentaram condições favoráveis para a aprendizagem. Estes dados relacionam-se à possibilidade de serem revistos quantas vezes fossem necessárias, além de apresentarem uma abordagem diferenciada do que tem de ser aprendido. A percepção dos alunos sobre os vídeos também perpassou por questões relativas a aspectos linguísticos e motivou pesquisas de acordo com os dados.

**Na sua opinião, aprender sobre o gênero *Biography* através dos vídeos contribuiu para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa? Por quê?**

1 - Sim, porque eu podia rever nos vídeos aquilo que eu não entendia direito.

2 - Sim. Os vídeos me ajudaram a entender as informações que devem fazer parte da biografia e me alertou sobre gramática.

3 - Contribuiu porque é um jeito diferente de aprender.

4 - Eu gostei dos vídeos. Achei muito positivo poder aprender com os vídeos.

5 - Os vídeos foram muito interessantes. Eu ficava curiosa sobre o próximo e o que eu iria aprender. Acho que escrever em inglês é difícil e os vídeos e as aulas me ajudaram muito.

6 - Sim. Porque assistir os vídeos era mais interessante do que assistir aula apenas na sala.

7 - Acho que sim. Eu achei os vídeos muito instrutivos e interessantes porque era possível aprender sobre coisas que eram debatidas em sala de aula e eles faziam com que pesquisássemos também.

8 - Achei a proposta dos vídeos muito interessante e provoca nossa curiosidade. Ia pra aula com muitas perguntas, além de ter feito pesquisas que me ajudavam a aprender mais sobre o texto.

9 - Sim.

10 - Sim. Contribuiu muito, porque eu não tenho muito conhecimento em inglês e não sei escrever direito, mas eu percebi que não é tão difícil assim e que eu posso ir aprendendo com o tempo. Os vídeos facilitaram muito porque eu podia assistir quantas vezes quisesse e tirar minhas dúvidas com a professora na sala de aula.

Tabela 7 – Respostas à pergunta: *Na sua opinião, aprender sobre o gênero Biography através dos vídeos contribuiu para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa? Por quê?*

Partindo-se do pressuposto de que uma nova abordagem de ensino de escrita em língua inglesa através da utilização de vídeos (SAI) estava sendo proposta e que todos os alunos afirmaram terem assistido a todos os vídeos, fazia-se necessário investigar quantas vezes eles os assistiram. Tal questionamento foi realizado com o objetivo de se chegar ao número de vezes assistidas para que o aprendizado sobre o processo de escrever uma biografia em inglês fosse alcançado. Esta informação está contida no gráfico 13, a seguir.

Quantas vezes você assistiu aos vídeos? (10 respostas)

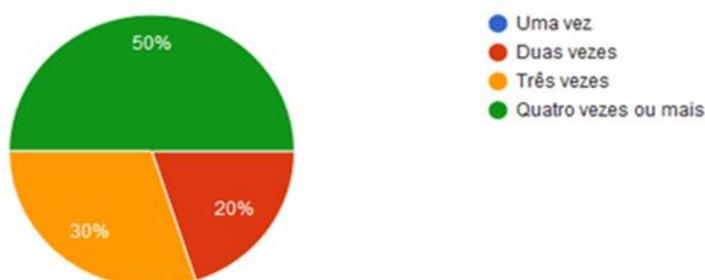


Gráfico 13 – Respostas à pergunta: *Quantas vezes você assistiu aos vídeos?*

A partir das respostas fornecidas, constatou-se que cinco alunos assistiram aos vídeos quatro vezes ou mais, ao passo que três respondentes afirmaram ter assistido três vezes e os demais afirmam que os viram por duas vezes. O fato de nenhum aluno ter informado que assistiu aos vídeos apenas uma vez pode levantar algumas hipóteses a saber: foi encontrada alguma dificuldade para aprender sobre as características básicas de uma biografia e seu objetivo comunicativo principal, havia dúvidas de qualquer natureza, ou ainda não havia tempo de ler os textos ou analisar as imagens contidas neles.

A seguir, são analisadas as respostas fornecidas às questões sobre a produção textual realizada a partir dos vídeos e das discussões realizadas em sala. Tais respostas relacionam-se à implementação do processo cíclico da escrita (DIAS, 2004) e seu caráter recursivo, assim como a colaboração (CASTRO, 2015; DIAS, 2004; FUNG, 2010; MURADAS, 2013; VEADO, 2008).

No gráfico 14 a seguir, observa-se que todos os alunos acreditam que a reescrita de um texto auxilia na melhora de sua qualidade, ou seja, seu aperfeiçoamento. O procedimento de escrever e reescrever é considerado uma oportunidade de revisão e reflexão através de *feedback*, seja do professor, dos próprios alunos, ou de ambos acerca do texto produzido. No tocante aos aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais, observa-se que estes também passaram pelo processo de aperfeiçoamento.

Para você, a escrita de várias versões dos textos contribuiu para a melhora da qualidade do texto?  
(10 respostas)

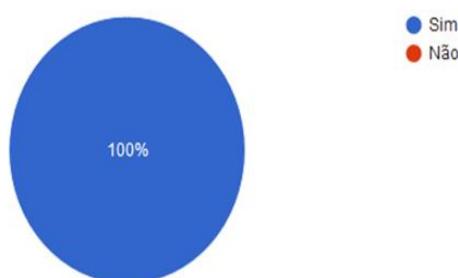


Gráfico 14 – Respostas à pergunta: *Para você, a escrita de várias versões dos textos contribuiu para a melhora da qualidade do texto?*

Na Tabela 8, a seguir, pode-se observar que o *feedback*, importante fase do processo cíclico de escrita (DIAS, 2004), é considerado pelos alunos como sendo de grande importância para o aperfeiçoamento de seus textos. Eles demonstraram também a compreensão de que a escrita é um processo, visto que em uma das respostas, por exemplo, um aluno afirma que o *feedback* o ajudou, mas que ainda tem muito o que desenvolver no tocante à escrita de uma biografia em língua inglesa. Grande parte dos alunos apontaram o *feedback* como uma oportunidade de retirada de dúvidas, principalmente com o professor, embora alguns tenham se atido apenas à correção dos erros linguísticos como fator de melhora de suas biografias.

**Na sua opinião o feedback da professora e os comentários dos colegas contribuíram para que a escrita do seu texto fosse melhorando? Explique.**

1 - Contribuiu porque as vezes a gente não acha erros que estão no texto, mas outra pessoa acha.

2 - Os meus colegas e a professora ajudando fez com que eu tivesse mais segurança na hora de escrever o texto, além de eu aprender coisas que não sabia sobre como escrever uma biografia.

3 - Contribuiu muito porque pude tirar dúvidas a aprimorar meu texto.

4 - Acho que sim. Porque quando a professora vem e tira as dúvidas e mostra o erro a gente quer consertar, para o texto ficar melhor.

5 - Melhorou sim. Eu via onde tinha errado e a professora me ajudava na hora de corrigir.

6 - Melhorou, mas eu ainda acho que tenho muita coisa pra melhorar e aprender. Tenho muita insegurança para escrever em inglês, tem muito tempo que não estudo a matéria e não lembro de quase nada.

7 - Contribuíram muito, porque com a ajuda dos colegas eu percebia que tinha informações que eu tinha esquecido, a gente trocava ideias. A professora ajudava a corrigir os erros dava sugestões de como ele podia melhorar.

8 - Sim. Quando alguém além de você lê seu texto é melhor, porque a pessoa enxerga coisas que você não enxergaria como erros na escrita de palavras, erros de gramática e se o texto tem sentido ou não.

9 - Sim. Melhorou porque eu podia corrigir meus erros.

10 - Sim. Meu colega me ajudava dentro das possibilidades dele e quando a gente mais dúvidas a professora ajudava.

Tabela 8 – Respostas à pergunta: *Na sua opinião o feedback da professora e os comentários dos colegas contribuíram para que a escrita do seu texto fosse melhorando? Explique.*

As respostas na Tabela 9 apontam para uma informação significativa: nove dos dez respondentes afirmaram que fizeram as modificações sugeridas pelo professor e/ou pelos colegas. Tal constatação sugere a percepção de que houve aprimoramento dos textos pelos alunos, a partir da interação e colaboração entre os agentes envolvidos no processo de produção textual.

**Você efetuou as mudanças sugeridas pela professora e seus colegas em seu texto?**

1 - Sim.

2 - Sim.

3 – Sim

4 – Poucas

5 - Efetuei. Depois da explicação da professora eu vi onde estava errando e onde eu podia melhorar. Meu colega ajudou dando sugestões.

6 - Sim. Achei que o que eles falavam ajudou pra melhorar o que eu escrevi.

7 - Sim. Mais as mudanças sugeridas pela professora que a dos meus colegas, porque eu ficava insegura sobre os comentários.

8 - Efetuei.

9 - Todas elas, porque achei que elas melhoraram muito meu texto.

10 - Sim. Acho que as sugestões dadas pelo colega e pela professora deixaram meu texto mais bem escrito, sem erros.

Tabela 9 – Respostas dadas à pergunta: *Você efetuou as mudanças sugeridas pela professora e seus colegas em seu texto?*

Em consonância com as respostas dadas à pergunta anterior, percebe-se que os alunos tiveram a percepção de melhora em relação à qualidade das suas produções escritas, a partir das colocações e sugestões feitas tanto pelo professor quanto pelos próprios colegas. No caso desta pergunta, nove dos dez alunos responderam-na. Assim, pode-se deduzir que um dos alunos que não respondeu não possuía condições para tal por motivos diversos.

**Você acredita que a qualidade do seu texto melhorou após as mudanças terem sido efetuadas? Por quê?**

1 - Muito. Porque eu vi que todo texto pode melhorar se você relê e conta com a ajuda de outras pessoas para lerem e darem sugestões de como ele pode ficar melhor

escrito.

2 - Acredito sim. As mudanças melhoraram o texto. ele ficou mais conectado.

3 - Acho que sim porque parece que ficou com mais informações e mais organizado.

4 - Sem dúvida. Acho que dá pra melhorar, mas só pelas mudanças que eu fiz já vi que o texto ganhou uma cara diferente. Não eram só frases, as ideias se juntaram.

5 - Acho que melhorou um pouco. Tem muita coisa para melhorar ainda, mas eu estou recomeçando e acho que vou melhorar mais com o tempo e com a prática

6 - Acredito. Porque meu texto ficou mais fácil de entender com tudo certinho, os verbos, as palavras escritas corretamente.

7 - Acho que melhorou, ficou diferente do primeiro. Acho que ficou mais fácil de ser entendido.

8 - Sim. Acho que melhorou porque eu vi que aprendi sobre organizar as ideias e que eu posso aprender a escrever em inglês.

9 - Acho que sim. Porque consegui colocar mais informações sobre mim nele, usei pontuação adequada, palavras escritas de modo correto e aprendi um pouco de gramática também.

Tabela 10 – Respostas à pergunta: *Você acredita que a qualidade do texto melhorou após as mudanças terem sido efetuadas? Por quê?*

Na Tabela 11, a seguir, é possível constatar que os alunos da turma foram unânimes ao afirmarem que assistir aos vídeos, realizar a escrita de maneira recursiva e fazer as atividades por meio do processo cíclico (DIAS, 2004) foram ações determinantes para que se apropriassem das características do gênero textual biografia. Junte-se a estas informações a apropriação de seus aspectos discursivos-multimodais e léxico-gramaticais para que atendessem às suas condições de produção. Nota-se aqui um dado significativo para esta pesquisa no tocante aos vídeos, pois, de acordo com alguns dos respondentes, eles foram de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. Não menos importantes foram as considerações a respeito das discussões realizadas durante as aulas, sejam elas baseadas nos vídeos ou na troca de informações entre os pares.

**Para você, o uso dos vídeos mais as discussões e a as atividades desenvolvidas em sala promoveram a aprendizagem da escrita do gênero *Biography*? Por quê?**

1 - Sim, eu sei que a biografia é importante porque é quando eu coloco as informações sobre mim mesma e as pessoas podem me conhecer.

2 - Sim. Porque eu aprendi muito com os vídeos e com as aulas, que era quando as dúvidas eram tiradas

3 - Sim. Os vídeos eram bons porque a gente podia assistir quantas vezes quisesse para aprender. E trocar ideias é sempre bom porque às vezes a gente não vê erros que os outros vem

4 - Eu aprendi bastante sobre as informações que têm que ter na biografia e aprendi também que eu tenho que ter cuidado na hora de escrever para que quem ler meu

texto possa entender o que eu escrevi.

5 - Acho que sim. Trocar ideias ajuda muito em tudo o que a gente faz e com meu texto não foi diferente. Meu colega me dava uns toques e a professora dizia se estava bom ou não. Aí eu mudava.

6 - Sim. Por que é um texto que não é muito complicado e a gente consegue escrever melhor, é um texto menor, mais fácil de escrever.

7 - Sim. Eu aprendi o que é uma biografia e como é importante sabermos falar sobre nós mesmos.

8 - Sim. Discutir ajuda para que a gente melhore na hora de escrever. Poder perguntar durante as aulas ajudou muito também.

9 - Sim. A troca de ideias durante as aulas ajudou muito, porque às vezes uma pergunta que alguém faz ajuda você no seu texto e a conversa com um colega faz a gente reler e melhorar o texto.

10 - Sim. Eu aprendi a escrever a biografia de uma maneira que quem ler o meu texto vai entender o que eu quis dizer.

Tabela 11 – Resposta à pergunta: *Para você, o uso dos vídeos mais as discussões e as atividades desenvolvidas em sala promoveram a aprendizagem da escrita do gênero Biography? Por quê?*

Os dados confirmam que os alunos demonstram interesse em incorporar a tecnologia à sua rotina de estudos e se sentem motivados quando colocados em contato com alguma abordagem pedagógica que inclua alguma ferramenta tecnológica. Relevante também é o fato de eles próprios terem a ciência de que as reescritas são necessárias para o aprimoramento dos seus textos. Reconhecem também o fato de o *feedback*, fornecido tanto pelo professor quanto pelos próprios colegas, é importante no

processo de aperfeiçoamento da escrita em língua inglesa e a colaboração que tende a promover a aprendizagem.

### 3.2 Análise da abordagem SAI

Faz-se necessário ressaltar que os vídeos, componentes essenciais da SAI, foram assistidos pelos alunos, anteriormente às aulas presenciais e, no decorrer do processo de produção dos textos. Eles contribuíram para que grande parte dos alunos se apropriassem das características do gênero biografia em termos de sua contextualização, de seu objetivo comunicativo principal, de seus aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais. As análises das produções textuais dos alunos foram baseadas nesses aspectos do gênero. Assim, a concepção dos vídeos foi pensada de forma que, a cada um deles, seu papel adquirisse importância no processo de produção das biografias.

Após o primeiro vídeo, intitulado *Brainstorming*, foi possível notar que os alunos acionaram seu conhecimento sobre as personalidades elencadas, sendo capazes de preencher uma tabela com dados gerais sobre elas, conforme mostram as Figuras 16 e 17, a seguir.



Figura 16 – *Printscreen* do vídeo número 1 – *Brainstorming*.  
Fonte: Dados da pesquisa.

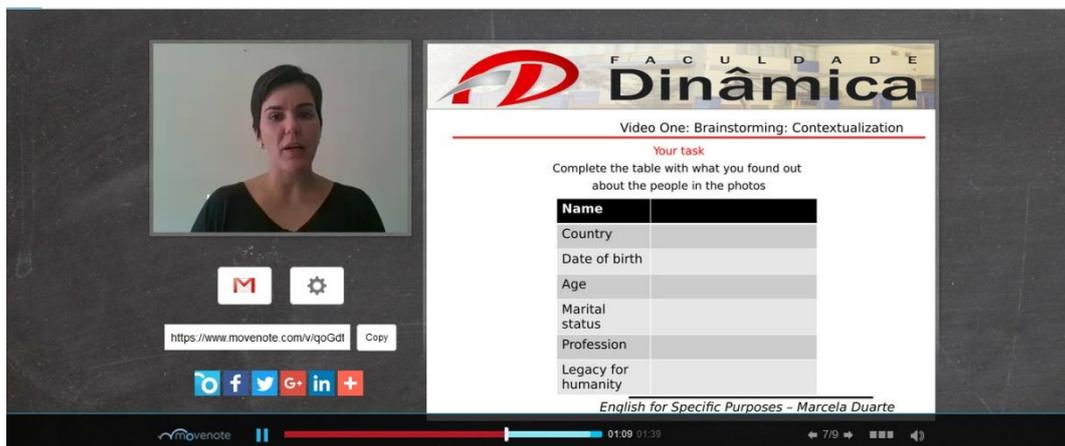


Figura 17 – *Printscreen* do vídeo número 1 – *Brainstorming*.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Desta forma, após o contato com o vídeo 1, os alunos puderam discutir sobre as informações trazidas por eles na aula presencial e socializá-las com os colegas. Além disso, tiveram não só a oportunidade de elaborar a biografia de uma das personalidades contidas no vídeo, mas também suas próprias em colaboração com seus pares.

No segundo vídeo, os alunos deveriam reconhecer e se apropriar dos aspectos discursivo-multimodais presentes no gênero textual biografia. Para isso, foi realizada uma introdução na qual foram retomadas algumas discussões realizadas presencialmente, a partir do envio do primeiro vídeo e durante a aula presencial para que eles estabelecessem relações com a aula anterior. Um dos textos produzidos na aula presencial foi utilizado na composição do segundo vídeo. A professora pesquisadora inseriu uma fotografia do biografado e destacou o título do texto no intuito de salientar os aspectos discursivo-multimodais da produção do aluno, conforme pode ser observado na Figura 18, a seguir

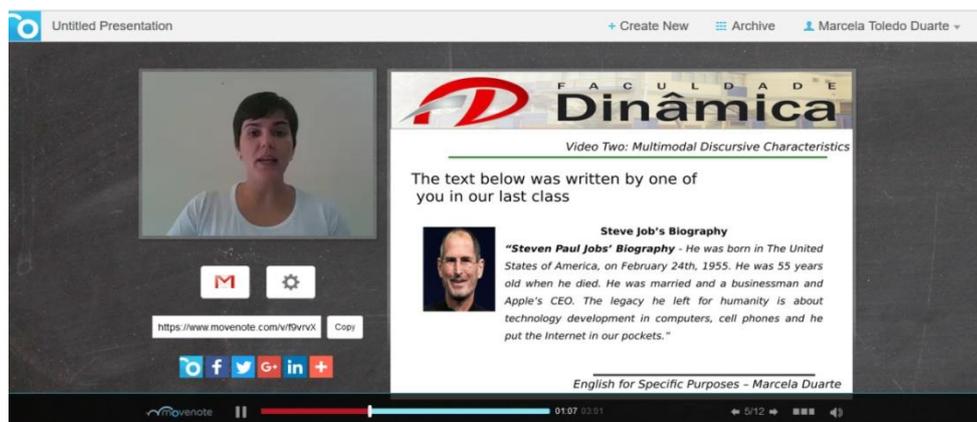


Figura 18 – *Printscreen* do texto produzido por aluno com as intervenções da professora pesquisadora.  
Fonte: Dados da pesquisa.

As características de uma biografia foram discutidas e algumas atividades de pesquisa e leitura foram sugeridas. Seu objetivo era o de contribuir no processo de discussão, na aula presencial, sobre as características discursivo-multimodais que compõem o gênero biografia, fomentadas também pela leitura de biografias postadas no grupo do *Facebook*. Foi fornecido o *feedback* aos textos dos alunos pela professora para que, em pares, refletissem sobre sua produção objetivando aperfeiçoá-la. Nas Figuras 19, 20 e 21, a seguir, observam-se as ações que são encontradas no segundo vídeo.

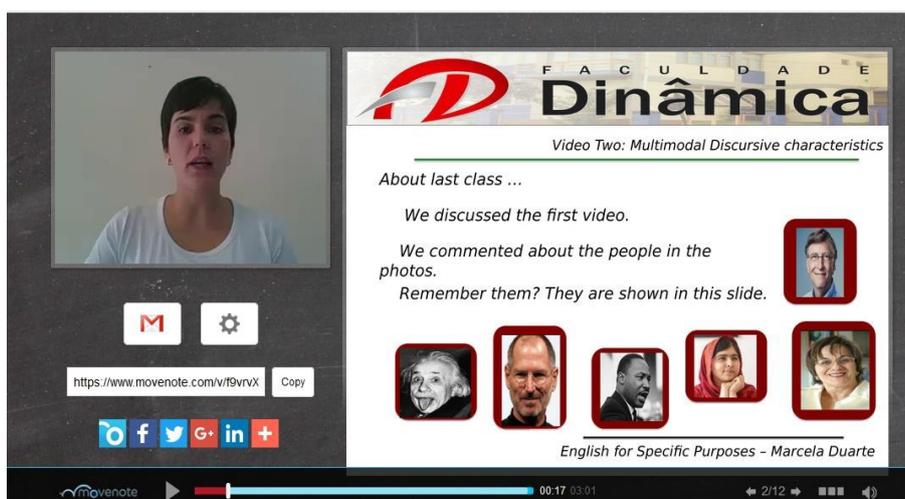


Figura 19 – *Printscreen* do vídeo 2 sobre a retomada das discussões em aula presencial.  
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 20 – *Printscreen* das sugestões de pesquisas para discussão em aula presencial.  
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 21 – *Printscreen* com os links das biografias postadas no grupo do FB.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível observar que, de posse destas informações, os alunos tiveram a oportunidade de se apropriarem das características discursivo-multimodais do gênero em estudo. Puderam, assim, empregar o conhecimento construído por meio do contato prévio com os vídeos no desenvolvimento das atividades propostas, tanto nelas quanto naquelas realizadas em sala. Isso inclui seus próprios textos, que puderam ser revisados por eles mesmos e por seus pares. Observou-se também que assistir aos vídeos promoveu maior interação durante a aula presencial, pois os conceitos eram discutidos, dúvidas eram sanadas, além da troca de informações oriundas das pesquisas realizadas previamente.

O terceiro vídeo, que abordou as características do gênero biografia resultantes das pesquisas realizadas pelos alunos, a qual foi sugerida no segundo vídeo, novamente tratou das suas características discursivo-multimodais. Foi sugerida, conforme mostram as Figuras 22 e 23 uma atividade que contemplava aspectos relevantes na composição do gênero para que os alunos pudessem, além de identificá-las, incorporá-las às suas produções.

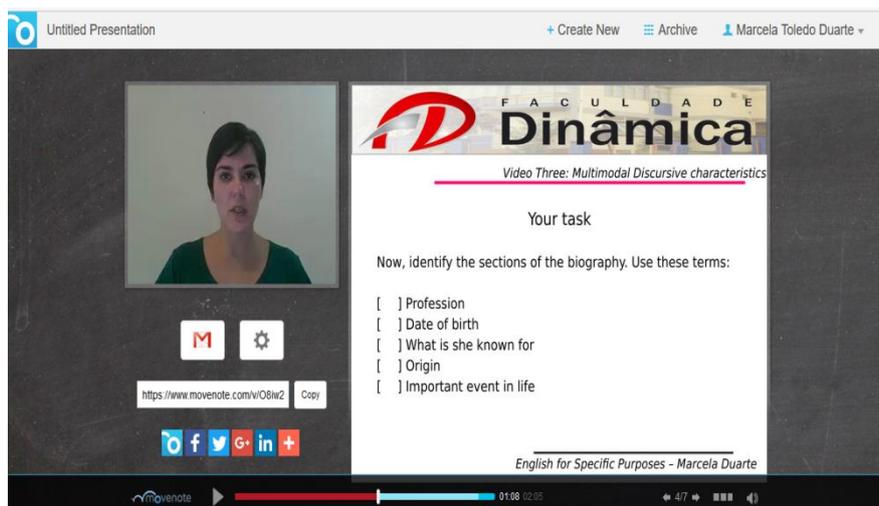


Figura 22 – *Printscreen* da atividade sugerida no vídeo 3.  
Fonte: Dados da pesquisa.

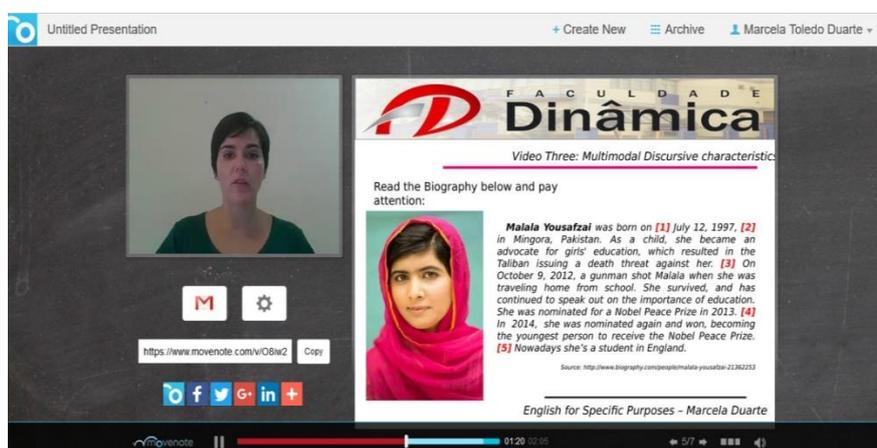


Figura 23 – *Printscreen* do texto a ser lido para realizar a atividade proposta no vídeo 3.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da aula presencial, seguida ao envio do terceiro vídeo, foi possível observar que as discussões sobre as características do gênero biografia ocorreram de modo que os alunos puderam observar nas próprias produções a presença (ou não) delas. Puderam também realizar, colaborativamente, as correções que achassem necessárias para tornar melhores as biografias produzidas, visto que demonstraram ter se apropriado das características do gênero.

O último dos vídeos continha informações acerca dos elementos léxico-gramaticais próprios da biografia. Tais elementos foram destacados e exemplificados por meio de um texto deste gênero. Em seguida, havia uma atividade proposta para a consolidação da aprendizagem, conforme pode-se observar a partir das Figuras 24 e 25.



atender as necessidades específicas dos alunos. Assim, era possível a professora-pesquisadora atender suas dúvidas pontuais. Dessa forma, é possível afirmar que, ao assistirem aos vídeos, os alunos desenvolveram conhecimento prévio, indispensável para a realização das atividades e das discussões em sala de aula para, a partir de então, produzirem suas biografias em inglês.

### 3.3 Análise das produções textuais dos alunos

Esta seção trata das análises das duas versões do gênero textual biografia produzidas pelos alunos. Considera-se o referencial teórico no tocante à implementação da escrita como processo (DIAS, 2004; FLOWER e HAYES, 1981, HYLAND, 2003, BAZERMAN, 2016) e também dos aspectos relacionados à colaboração (FUNG, 2010; MURADAS, 2013; VEADO, 2008; CASTRO, 2015), tendo em vista também os vídeos assistidos pelos alunos.

#### 3.3.1 Análise da primeira versão

Reitera-se aqui que os critérios utilizados para a avaliação / análise das duas versões das biografias escritas pelos alunos encontram-se na *Tabela 4 - Critérios utilizados para o procedimento de análise das biografias* reproduzida abaixo, a partir da página 66 do capítulo anterior. Em seguida, encontram-se as referências numéricas utilizadas também conforme *Tabela 5 – Referências numéricas para a avaliação da biografia*, que consta da página 67.

Contextualização: apresentação dos dados e fatos próprios	Informa ou contempla: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome?</li> <li>• Data e local de nascimento?</li> <li>• Instituição onde estuda e curso?</li> <li>• Informações sobre a família?</li> <li>• Eventos importantes relacionadas à vida escolar, atividades extracurriculares, como aquelas relacionadas ao lazer, por exemplo.</li> <li>• Preferências?</li> <li>• Algum fato marcante - algum período da vida (infância ou adolescência, por exemplo).</li> </ul>
---	--

de uma biografia	
Aspectos discursivos – multimodais próprios de uma biografia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto atende as suas condições de produção: de quem?, para quem?, como? E com qual objetivo?</li> <li>• Apresenta ordem lógica/cronológica?</li> <li>• Usa adequadamente o código espacial – distribuição espacial do texto e seus elementos constitutivos (título, disposição do texto em parágrafos, colunas).</li> <li>• A formatação e a diagramação estão adequadas?</li> <li>• Faz uso de recursos de editoração tais como diferentes fontes e seus respectivos tamanhos e cores?</li> <li>• Faz uso de imagens ou outros recursos visuais?</li> </ul>
Aspectos léxico-gramaticais próprios de uma biografia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza adequadamente os coesivos gramaticais para conectar as informações e evitar repetições?</li> <li>• Utiliza os coesivos lexicais para conectar as informações e evitar repetições? (sinônimos, palavras relacionadas, hiperônimos).</li> <li>• Utiliza tempos verbais (presente, passado, futuro).</li> <li>• Utiliza artigos, advérbios, adjetivos, preposições e pronomes?</li> </ul>

### Referências numéricas

A pontuação atribuída a cada biografia levou em consideração a contemplação dos critérios mostrados na tabela anterior e encontra-se detalhada, novamente, na Tabela abaixo:

<b>Referências numéricas para avaliação de biografias</b>	
<p><b>Contextualização</b> (apresentação de dados e fatos pela biografia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 pontos → biografia que incluir pelo menos dois dos aspectos de contextualização.</li> <li>- 20 pontos → biografia que incluir pelo menos três aspectos de contextualização.</li> <li>- 30 pontos → biografia que incluir de cinco a sete aspectos de contextualização.</li> </ul>

<i>Aspectos discursivo-multimodais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 pontos → biografia que contemplar de dois a três aspectos discursivo-multimodais.</li> <li>- 20 pontos → biografia que contemplar quatro aspectos discursivo-multimodais.</li> <li>- 30 pontos → biografia que contemplar de cinco a seis aspectos discursivo-multimodais.</li> </ul>
<i>Aspectos léxico-gramaticais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 pontos → biografia que contemplar dois aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada).</li> <li>- 20 pontos → biografia que contemplar três aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada).</li> <li>- 30 pontos → biografia que contemplar quatro aspectos léxico-gramaticais (de maneira adequada).</li> </ul>

### **Dupla 1 – Participante FM**

A participante FM da Dupla 1, no que se refere à contextualização e objetivo comunicativo, traz em seu texto informações essenciais ao gênero biografia, tais como nome próprio, cidade de origem, idade, local de trabalho, onde estuda e o curso que faz na faculdade. A aluna afirma gostar de ouvir música como atividade de lazer, entretanto, não menciona sua data de nascimento, suas preferências, nem destaca algum fato marcante de sua vida.

Sobre os aspectos discursivo-multimodais, pode-se afirmar que a biografia da aluna atende às condições de produção, pois é percebida sua intenção de informar dados sobre si mesma no texto. Com relação à lógica textual, o que se percebe é que a estudante não se atentou para a sua progressão, distribuindo as informações aleatoriamente, salvo aquelas de caráter estritamente pessoal que iniciam o texto, como nome e origem, por exemplo. No que se refere ao uso do espaço, FM não explorou

aspectos multimodais na construção do texto. A fonte se manteve a mesma, do mesmo tamanho e da mesma cor. Não houve destaque para nenhum dos dados em seu texto, além de não haver imagens. Ela apenas escreveu as informações cada uma em uma linha diferente da outra.

No tocante aos aspectos léxico-gramaticais, pode-se observar que não houve a utilização de elementos conectivos. As informações do texto foram organizadas em sentenças isoladas. Destaca-se que a aluna informou sobre sua idade de modo inadequado em “*I’m year twent seven old*”, além de haver erro ortográfico na escrita do numeral 20, grafado “*twent*”. Com respeito ao uso dos tempos verbais, verifica-se que apenas o tempo presente foi utilizado na construção do texto. Não foram utilizados também elementos de coesão textual tais como artigos, advérbios de tempo, adjetivos e preposições. Apenas um demonstrativo foi utilizado, o possessivo “*My*” na sentença “*My occupation is pharmacy assistant*”. Nessa mesma sentença, o vocábulo “*assistant*” foi empregado de modo inadequado, sendo que para a indicação da profissão o correto seria “*attendant*”. A seguir, há a imagem da primeira versão da biografia da participante FM.

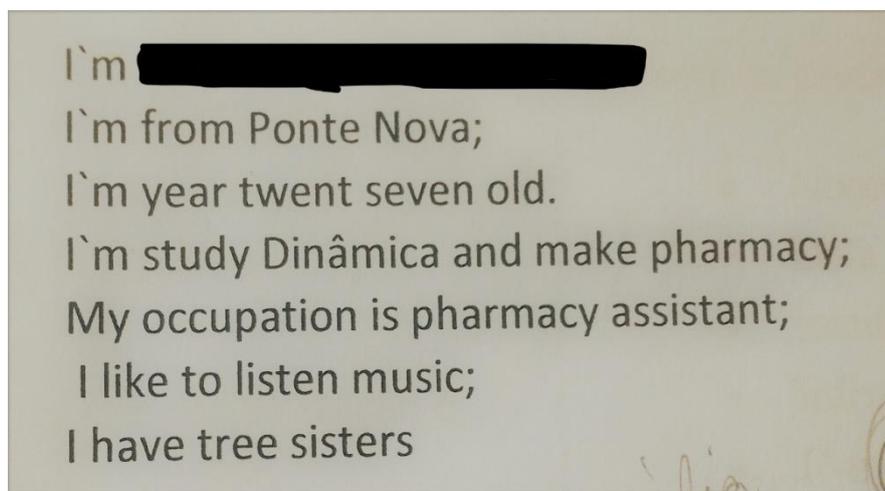


Figura 26 – Primeira versão de FM.

As notas atribuídas à primeira versão da biografia produzida por FM, a partir de sua produção textual, podem ser conferidas abaixo na Tabela 12. A pontuação foi distribuída conforme os critérios relativos à contextualização, aos aspectos discursivo-multimodais e aos léxico-gramaticais.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	FM (primeira versão)
Contextualização	5	30
Discursivo-multimodais	2	10
Léxico-gramaticais	2	10
<b>Total</b>	9	50

Tabela 12 – Referências numéricas da primeira versão de FM.

## Dupla 2 - Participante DM

A aluna DM utiliza em seu texto vários elementos relevantes acerca de sua contextualização como nome próprio, local e data de nascimento, e nome dos pais. Informa também sobre sua trajetória escolar afirmando que frequentou a escola pública e terminou o Ensino Médio aos 16 anos de idade e, no ano seguinte, foi aprovada no vestibular para o curso de Direito. Teve como objetivo, ainda, informar que atualmente exerce a advocacia e que está fazendo o curso de Contabilidade. A aluna não menciona a instituição onde estuda. Além disso, não oferece informações sobre suas preferências nem cita algum fato marcante de sua vida.

Em relação ao plano discursivo multimodal, DM demonstra em seu texto, cuja progressão facilita o entendimento, conhecer suas condições de produção (Figura 27). As informações são elencadas em ordem lógica e cronológica, o que pode ser observado por meio do emprego das expressões “*in the year 2000*”, “*in the year 2001*” e “*shortly after*” na sentença “*I did all the primary and secondary education in public school, coming to graduate with 16 years old in the year 2000, shortly after in the year 2001, I was approved the law school.*” Ela também faz uso da expressão “*These days*” na última frase do texto “*These days I exercise advocay and Accounting course*” para se referir a algum fato situado no presente. Utilizando-se dos recursos de editoração, pode-se afirmar que DM deu um título ao texto o qual está negrito conferindo a ele destaque.

Os aspectos léxico-gramaticais merecem atenção, pois a aluna utiliza como elemento de coesão textual, em sua maioria, vírgulas. Utiliza também a preposição “*in*” e o conectivo “*and*” para estabelecer a conexão das informações no plano textual. No

que diz respeito à utilização de elos coesivos lexicais, DM não os empregou. Há também algumas inadequações do ponto de vista linguístico, como por exemplo, ao se referir à sua data de nascimento, onde escreve “*I was born in the year 1984 the month of April and on 12th*”. Ao se referir à sua idade ao terminar o Ensino Médio: “*coming to graduate with 16 years old*” também há incorreção. Ao utilizar a expressão “*I exercise advocay and Accounting course*”, a aluna cria uma frase cujo sentido é comprometido, pois a expressão correta para se referir à prática da advocacia não é “*exercise advocacy*” e sim “*practice law*”. A referência ao fato de estar cursando Contabilidade não está elaborada corretamente, como pode ser observado na frase citada anteriormente. A imagem a seguir é da primeira versão escrita pela aluna.

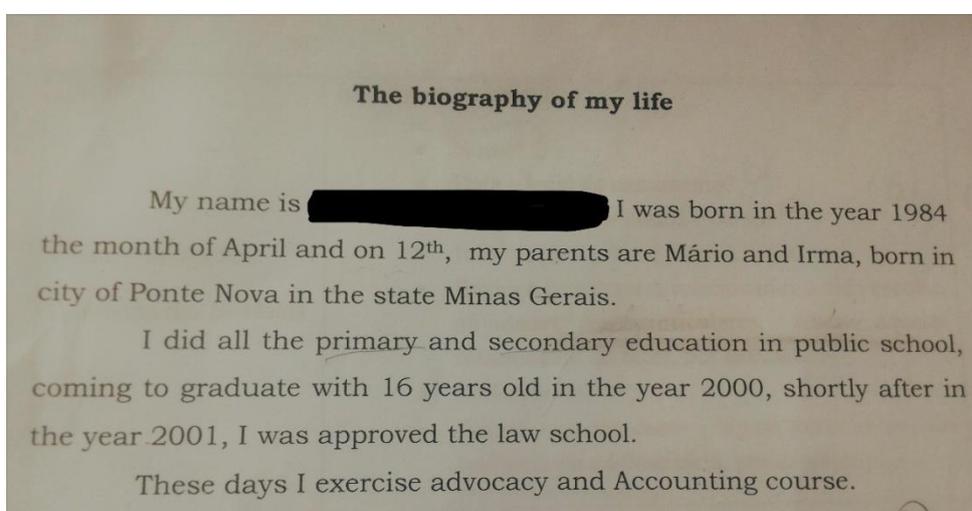


Figura 27 – Primeira versão de DM.

### Referências numéricas

Levando-se em consideração os critérios estabelecidos para a avaliação da produção textual, as notas atribuídas à biografia de DM encontram-se na Tabela 13 abaixo, tendo em vista sua contextualização, os aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais encontrados na tabela presente no início desta seção.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	DM (primeira versão)
<b>Contextualização</b>	6	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	4	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	3	20
<b>Total</b>	13	70

Tabela 13 – Referências numéricas relativas à primeira versão de DM.

### Dupla 3 – Participante NC

NC demonstra, em sua biografia, conhecer as características do gênero o qual produziu. Ela informa seu nome e idade (apesar de não ter mencionado data e o local de nascimento), a instituição onde estuda bem como o curso que faz, no caso o curso de Direito. Contempla, ainda, informações profissionais ao afirmar que é musicista e dá aulas de violino, sendo maetrina em duas cidades diferentes. A aluna menciona sua família e relata que mora com a mãe e o irmão. Como fato marcante de sua vida, NC menciona a morte de seu pai há dois anos. Em seguida, fala do namorado que, assim como ela, também é músico. Sobre suas preferências, a aluna informa que pratica *Taekwondo*. A título de atividade extracurricular, afirma que exerce papel de voluntária em um hospital. Ao finalizar o texto, NC parece ter a intenção de complementá-lo com mais informações acerca de sua personalidade ao se descrever como uma pessoa feliz e engraçada.

Em relação aos aspectos discursivo-multimodais, pode-se afirmar que a aluna demonstra conhecimento sobre as condições de produção do texto. Demonstra que sabe o quê e como escrever, para quem e qual o objetivo. Em relação à cronologia, o que se percebe é que não houve preocupação por parte de NC em ressaltar este aspecto. Em sua produção não há marcadores linguísticos que indiquem nenhum tipo de sequenciação, como datas ou advérbios de tempo, por exemplo. Em contrapartida, apresenta certa lógica em relação à ordem em que as informações aparecem. O texto apresenta título que recebe destaque ao estar posicionado na parte central da página estando sublinhado, o que caracteriza a utilização de um recurso multimodal. Além disso é organizado em sentenças e em breves parágrafos.

Algumas incorreções relativas ao aspecto gramatical foram observadas. Há omissão de alguns verbos nas frases “(...) *because during the day work period.*” e “*I volunteer at the Hospital Nossa Senhora das Dores*”. Houve incorreção também no emprego do plural do vocábulo “*cities*” em “(...) *a professor of music and a conductor in the cities of Rio Doce*”, já que a ação descrita ocorre em apenas uma cidade. No âmbito lexical, empregou equivocadamente o verbo “*take*” em “(...) *and take joy to patients*”. Por outro lado, NC utilizou adequadamente os tempos verbais para se referir a ações no presente ao mencionar onde estuda e qual a profissão exerce e no passado, ao se referir à morte do pai. Na Figura 28, abaixo, encontra-se a primeira versão produzida por NC.

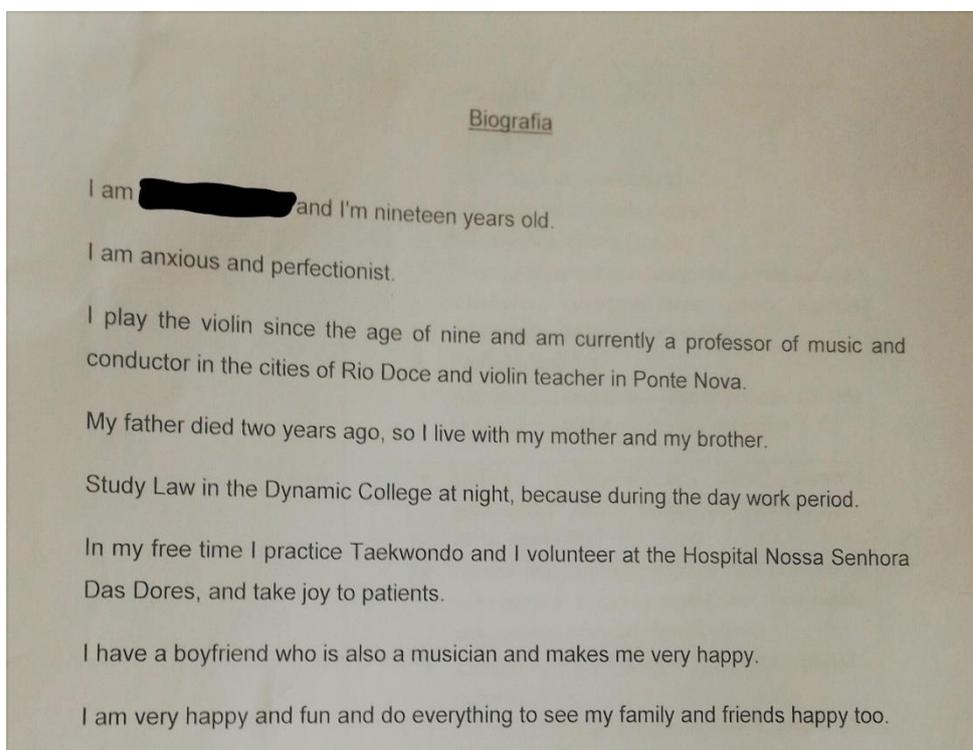


Figura 28 – Primeira versão de NC.

### Referências numéricas

Levando-se em consideração os critérios estabelecidos para a avaliação da sua produção, as notas atribuídas à biografia de NC encontram-se na Tabela 14, abaixo, tendo em vista sua contextualização, os aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais como descrito na tabela contida nesta seção.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	NC (primeira versão)
<b>Contextualização</b>	7	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	4	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	3	20
<b>Total</b>	14	70

Tabela 14 – Referências numéricas em relação à primeira versão de NC.

#### Dupla 4 – Participante FB

Quanto à contextualização, a aluna FB apresenta informações relevantes. Informa local de nascimento, a instituição onde estuda e o curso que faz, no caso, Farmácia. Sobre a família, afirma ser numerosa, com duas irmãs mais novas e suas respectivas idades, além de mencionar ter um namorado. É importante ressaltar que uma das informações mais relevantes ao gênero biografia, que é o nome, ela retira do corpo do texto e coloca-o junto ao título. FB tem a intenção de comunicar seus anseios profissionais ao dizer “*She wants to have a spectacular career professional*”. Apresenta também seus planos futuros em “*She dreams of traveling the world to know new cultures.*” É importante destacar a utilização do pronome “*she*” em todas frases que compõem o texto. Por meio desta utilização, demonstra que desconhece a função social da biografia que é levar ao conhecimento do leitor informações sobre si mesmo, como foi proposto durante o curso.

No tocante aos aspectos discursivos multimodais, verifica-se que a aluna considerou seu objetivo, mas não seu leitor-alvo. O uso do pronome “*she*” em todas as frases do texto pode causar certa dificuldade no leitor sobre a identificação do sujeito sobre o qual este se refere. As informações não obedecem a uma ordem lógica, pois são distribuídas aleatoriamente. Não há preocupação em partir dos seus dados pessoais para os mais gerais. A primeira versão da aluna também não apresenta formatação adequada, tendo sido construída a partir de frases soltas e não de parágrafos organizados lógica e cronologicamente. Assim, não demonstra preocupação com questões relativas à formatação e à diagramação. Um aspecto multimodal utilizado por FB foi o título em negrito que aparece junto ao nome (também em negrito) no centro da página.

Observa-se que, no plano léxico-gramatical, há algumas incorreções. Primeiramente, o emprego inadequado do vocábulo “*pharmacy*” para se referir ao local de trabalho. Em seguida houve troca na posição do adjetivo em relação ao substantivo em “*career professional*” na sentença “*She wants to have a spectacular carrer professional*”. Da mesma forma, houve incorreção no tocante ao emprego do verbo “*love*” em “*She love music*”. Nesta sentença o verbo não foi flexionado corretamente na terceira pessoa como deveria. Finalmente, houve o uso inadequado das preposições “*in*” e “*of*” na frase “*She works in a pharmacy*”(Figura 29).

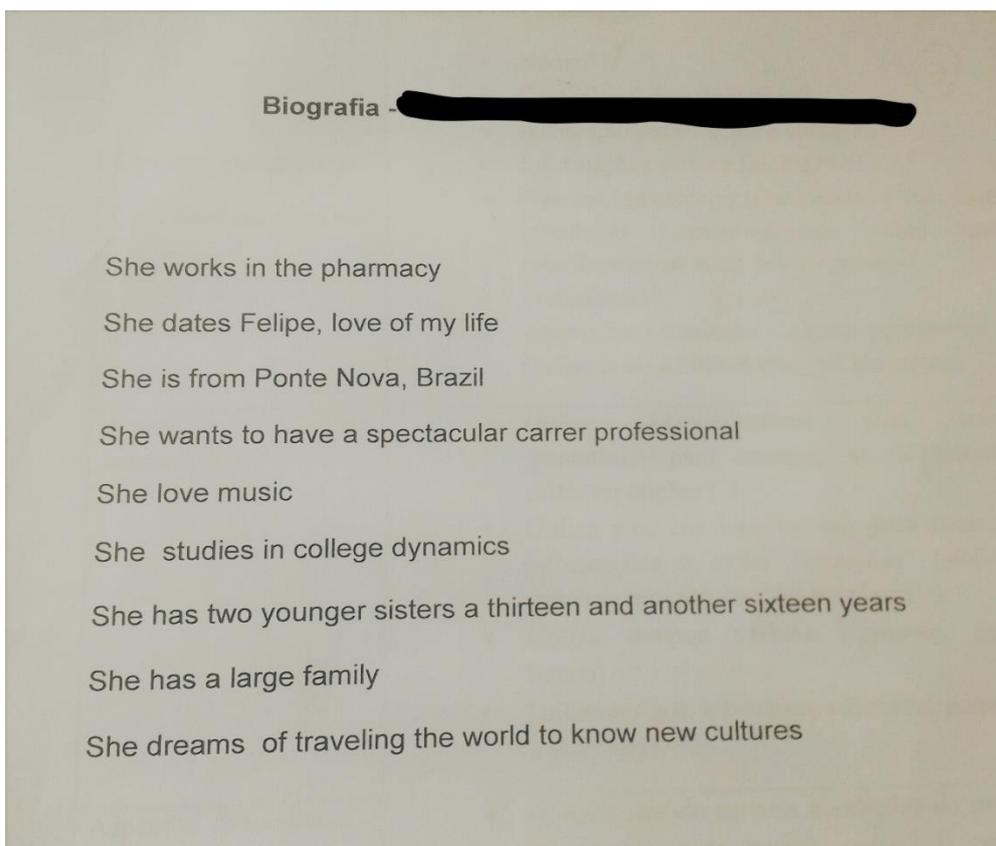


Figura 29 – Primeira versão de FB.

### Referências numéricas

Considerando-se os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual as notas atribuídas à produção de FB encontram-se na Tabela 15, abaixo, tendo em vista a contextualização dos dados, os aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais contidos na tabela encontrada no início desta seção.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	FB (primeira versão)
Contextualização	3	20
Discursivo-multimodais	2	10
Léxico-gramaticais	2	10
<b>Total</b>	7	40

Tabela 15 – Referências numéricas em relação à primeira versão de FB.

### Dupla 5 – Participante MG

Por meio de seu texto, MG demonstra ter conhecimento sobre o gênero textual biografia. A aluna informa seu nome, idade, data e local de nascimento. Informa também sobre a família (nome dos pais, irmãos e do filho). Em seguida, ela descreve sua infância numa cidade diferente da que nasceu e menciona alguns acontecimentos relacionados à vida escolar. Acontecimentos estes que, de alguma forma, foram relevantes para ela. Informa também o seu local de trabalho e sua função. Finaliza seu texto relatando que voltou a estudar e atualmente cursa Direito, além de vislumbrar uma vida melhor no futuro.

No que se refere aos aspectos discursivo-multimodais, percebe-se que o texto produzido pela aluna atendeu às suas condições de produção, considerando o objetivo do texto e seu leitor-alvo. Sobre a organização, pode-se afirmar que esta obedece a uma ordem cronológica e lógica, partindo de informações pessoais para outras mais generalizadas. Percebe-se que a formatação e a diagramação não estão adequadas, já que as informações estão organizadas em um bloco textual apenas, e não em parágrafos estruturados, o que facilitaria sua leitura e compreensão.

Algumas inadequações quanto ao aspecto léxico-gramatical podem ser observadas. Há inadequações, por exemplo, quanto à organização de algumas sentenças. Estas podem gerar incoerência e comprometer o sentido do texto, como em “*Only the elite daughters of the children had the attention*” e em “*I waited anxiously for my fifteen years*”. Na frase “*I gave birth to a beautiful boy Arthur*” a aluna omite o verbo “*named*” o qual conferiria maior coesão ao texto. Finalmente, há uma incorreção quanto ao emprego da forma possessiva em “*I put names of family of the teacher*” na frase “*I did na*

*essay about the fable Mula without head where all the characters I put names of family of the teacher and read in front of the class for all.*” Por fim, nesta mesma frase, aparece o vocábulo “*na*” em vez do artigo “*an*”, o que normalmente acontece ao digitá-lo no editor de textos. Tal fato deveria ter merecido atenção por parte de MG. A seguir a imagem da primeira versão de MG.

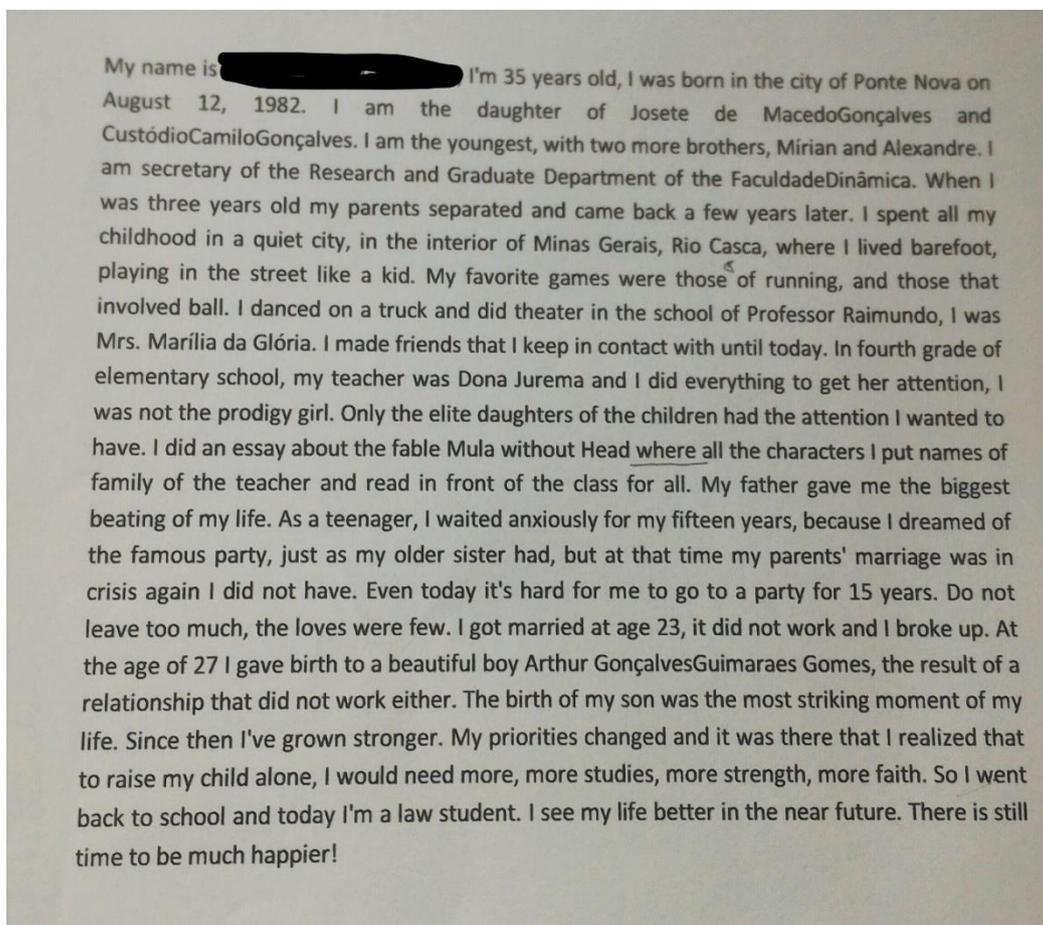


Figura 30 – Primeira versão de MG.

### **Referências numéricas**

Levando-se em consideração os critérios estabelecidos para a avaliação da produção textual as notas atribuídas à produção de NC encontram-se na Tabela 16, abaixo, tendo em vista sua contextualização, os aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais encontrados na tabela que inicia esta seção.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	MG (primeira versão)
Conteúdo	7	30
Discursivo-multimodais	2	10
Léxico-gramaticais	4	30
Total	13	70

Tabela 16 – Referências numéricas em relação à primeira versão de MG.

### 3.3.2 Análise da segunda versão

#### Dupla 1 – Participante FM

A segunda versão de FM contemplou os mesmos aspectos relacionados à contextualização. Esta manutenção pode ser atribuída ao suporte do vídeo 1. Observou-se, entretanto, a alteração de duas informações: a primeira sobre seu local de nascimento e a segunda foi a utilização do ano de nascimento em vez da idade. Mudança esta devida aos vídeos sobre o gênero biografia, enviados pela professora pesquisadora e discutidos em sala.

Pode-se afirmar que houve aperfeiçoamento dos aspectos discursivo-multimodais. Desta vez, ela utilizou o código espacial de modo mais adequado ao gênero, dispondo as informações em parágrafos diagramados e mais coesos. Tais modificações devem-se, principalmente, aos aspectos tratados nos vídeos 3 e 4 e à interação com colegas de classe. As frases soltas foram substituídas por enunciados com maior articulação de ideias. A proposta de explorar mais os aspectos de editoração, utilização de imagens e recursos visuais discutidos nos vídeos não foi contemplada pela aluna.

No que se refere aos aspectos léxico-gramaticais, FM demonstra ter se apropriado das sugestões feitas pelos colegas e pela professora por meio do feedback da primeira versão. Na sentença onde se lia “*I like to listen music*” foi realizada a correção para “*In the moments of leisure I like to listen to music*”. Houve também, devido à sugestão da professora pesquisadora, alteração nas informações sobre o trabalho da aluna, tendo ela acrescentado, além da função que desempenha, o local de trabalho “*I*

*work in the Hospital Nossa Senhora das Dores as a pharmacy assistant.*”, além de ter utilizado o conectivo “*as*”. Segundo a aluna, o vídeo 4 a auxiliou significativamente no processo de percepção da importância dos aspectos léxico-gramaticais no texto. Afirma ter compreendido que é necessário utilizar diferentes tempos verbais, conforme as informações que coloca em sua biografia, tendo, portanto, realizado as modificações em sua reescrita. A Figura 31, a seguir, é da segunda versão produzida por FM.

I'm ~~████████████████████~~ and was born in Barra longa, in 1989. I have  
three sisters.

Today I live in Ponte Nova and I work in the Hospital Nossa Senhora das  
Dores as a pharmacy assistant.

I'm a student the Dinâmica college.

In the moments of leisure like to listen to music.

Figura 31 – Segunda versão da biografia elaborada por FM.  
Fonte: Dados da pesquisa.

### Referências numéricas

Considerando-se os critérios estabelecidos para a avaliação da produção textual, as notas atribuídas à segunda versão da biografia de FM encontram-se na Tabela 17, abaixo, tendo em vista a contextualização, os aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais contidos na tabela encontrada no início desta seção.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	FM (segunda versão)
<b>Contextualização</b>	5	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	3	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	4	20
<b>Total</b>	12	70

Tabela 17 – Referências numéricas em relação à segunda versão de FM.

## Dupla 2 – Participante DM

A participante DM realizou, em sua biografia, algumas alterações em relação à primeira versão, estas sugeridas por colega de turma, após assistir aos vídeos e do *feedback* da professora. No que se refere à contextualização, DM manteve as informações pessoais como nome, data e local de nascimento, desta vez informando apenas o estado e não a cidade onde nasceu - o que demonstra que a aluna apropriou-se das características textuais discutidas no vídeo 1, durante o processo de reescrita. Elas contribuíram para que DM percebesse os dados mais significativos para mantê-los em sua biografia. Informou qual curso faz e, desta vez, e também a instituição, após a sugestão da professora. Informou como evento importante relacionado à vida escolar, sua graduação em Direito aos 22 anos de idade na frase *“I dreamt as a child to become a lawyer and I realized at the age of 22”*, também motivada por atividades contidas no vídeo. Por outro lado, optou por não mencionar atividades ligadas ao lazer. Também não apontou preferências.

No tocante aos aspectos léxico-gramaticais, a aluna utilizou os mesmos mecanismos da primeira versão, como a utilização de conectivos, como na frase *“I dreamt as a child to become a lawyer and I realized at the age of 22”*. A importância da manutenção dos conectivos foi sinalizada tanto pela professora quanto pelo colega. Percebe-se, no entanto, uma incorreção vocabular no emprego do verbo *“realized”*. A professora pesquisadora informou à aluna que o verbo adequado neste contexto é *“fulfilled”*. Nesse sentido, segundo a aluna, o vídeo 4 contribuiu para que percebesse a importância da utilização dos conectivos na comunicação das ideias, além da alternância necessária entre os tempos verbais. Foram utilizados adequadamente os tempos verbais presente e passado para fazer referência aos respectivos fatos situados no tempo, como em *“I am DRM. I was born on April 12, 1984.”*. Com o objetivo de evitar a repetição do pronome *“I”*, DM elaborou a sentença *“I think after studies on giving priority to my personal life, think about marrying and having children.”* Porém, cometeu erro na flexão do verbo *“study”* na frase *“Now I studies accounting at Dinâmica College”*, pois, já que trata de sujeito na primeira pessoa, a forma correta da flexão deve ser *“study”*. A aluna também fez o uso de advérbio em *“Even having accomplished the dream of advocating (...)”* na intenção de estabelecer coesão entre as informações.

DM demonstrou em sua segunda versão que o texto atende às condições de produção e apresenta ordem cronológica dos fatos. Tanto a formatação quanto a

diagramação estão corretas, o que foi mencionado na interação com o colega. No entanto, em sua segunda versão, a aluna demonstrou preocupação com o código espacial, seguindo o padrão dos vídeos 2 e 3. Contrariando as sugestões feitas pelo colega, pela professora e pelos vídeos, DM não utilizou recursos de editoração textual, pois manteve a mesma fonte e o mesmo tamanho, ao longo de toda a produção. Desta vez, porém, inseriu uma fotografia. Esta inserção pode ser atribuída ao fato de, nos vídeos assistidos, todas as biografias virem acompanhadas de fotos dos biografados, além de ter sido um aspecto sinalizado pelo colega. E, de acordo com as discussões realizadas em sala de aula, foi mencionado por um dos alunos que a utilização da fotografia seria importante. A seguir, a imagem da segunda versão de DM.

#### Final versions – Biography – Classof 2016/2

I am [REDACTED]. I was Born on April 12, 1984 in Minas Gerais, Brazil. My father, Mario, is an accountant and my mother, Irma, is a house wife. I dreamt as a child to become a lawyer and I realized at the age of 22. Even having accomplished the dream of advocating, decided years late to pursue other paths. Now I studies accounting at Dinamica College. I think after studies on giving priority to my personal life, think about marrying and having children.



Figura 32 – Segunda versão da biografia elaborada por DM.  
Fonte: Dados da pesquisa.

### Referências numéricas

Levando-se em consideração os critérios adotados para a avaliação da biografia produzida por DM, encontram-se na Tabela 18, a seguir, tendo em vista a contextualização, os aspectos léxico-gramaticais e os discursivo-multimodais.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	DM (segunda versão)
Contextualização	6	30
Discursivo-multimodais	5	30
Léxico-gramaticais	5	30
<b>Total</b>	16	90

Tabela 18 – Referências Numéricas em relação à segunda versão de DM.

Fonte: Elaborado pela autora.

### Dupla 3 – Participante NC

NC, em sua segunda versão da biografia, demonstra ter realizado algumas modificações em sua composição. Tais mudanças são oriundas do contato com o vídeo 1 e da interação com seus pares. A aluna contempla os mesmos aspectos relacionados à contextualização empregados em sua primeira versão. No entanto, após as sugestões feitas pela professora e pelo colega, incorporou informações relacionadas à data e local de nascimento que não apareceram em seu primeiro texto.

Em relação aos aspectos léxico-gramaticais, a segunda versão apresentou alterações no tocante ao agrupamento das informações. Tais alterações ocorreram após o *feedback* da professora e a visualização do vídeo 4, que sugeria enunciados estruturados com um maior número de informações. Os vídeos também traziam mais informações articuladas num mesmo período, o que fez com que a aluna usasse mais elos coesivos gramaticais fossem utilizados como em “*In my free time I practice Taekwondo and I volunteer at Hospital Nossa Senhora das Dores, in Ponte Nova(...)*”. Os demais elementos gramaticais foram mantidos por meio da visualização do vídeo 4 com a sugestão de colegas, tais como, o emprego correto dos tempos verbais, utilização de advérbios, preposições e pronomes. No entanto, algumas inadequações ainda apareçam no texto como a flexão do verbo “*take*” em “*(...) take joy to patients*” onde deveria ser “*taking*”.

Quanto aos aspectos discursivo-multimodais, observa-se que NC manteve as informações de sua primeira versão. Houve apenas mudança no tamanho da fonte utilizada, segundo ela para dar mais destaque ao texto. Quanto à cronologia dos fatos, a aluna não manteve as informações de acordo com a passagem do tempo, o que mostra

não ter incorporado a sugestão da professora ao dar seu *feedback*, nem levou em conta os vídeos e as discussões em sala sobre o gênero. O seu colega também parece não ter se atentado à ausência da cronologia na biografia de NC. Recursos visuais não foram utilizados, mesmo sendo destacados nos vídeos. A segunda versão de NC pode ser observada na Figura 33 a seguir.

## Biography

I'm [REDACTED] and was born on September 9, 1997 in the city of Dom Silvério, Minas Gerais, Brazil.

I began my violin studies at the age of nine and, feeling the need to improve in the instrument, studied for five years at the Music Conservatory of the Visconde do Rio Branco.

I have a boyfriend who is a musician too.

At the age of thirteen, I began teaching violin in the city of Ponte Nova, and the city of Rio Doce two years later. I'm a perfectionist teacher.

My father died two years ago, so I live with my mother and my brother in the town of Rio Doce, Minas Gerais.

In my free time I practice Taekwondo and I volunteer at Hospital Nossa Senhora das Dores, in Ponte Nova, take joy to patients.

Currently, I'm studying law at the Faculdade Dinâmica.

Figura 33 – Segunda versão da biografia elaborada por NC.

Fonte: Dados da pesquisa.

## Referências numéricas

A partir dos critérios adotados para a análise da biografia elaborada por NC, na Tabela 19, a seguir, encontram-se as notas atribuídas à segunda versão, tendo em vista os componentes de contextualização, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

Aspectos	Itens contemplados no quadro 1	NC (segunda versão)
Contextualização	8	30
Discursivo-multimodais	4	30
Léxico-gramaticais	5	30
<b>Total</b>	17	90

Tabela 19 – Referências numéricas em relação à segunda versão de NC.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Dupla 4 – Participante FB

Em sua segunda versão, FB realizou significativas mudanças em seu texto em relação à primeira. Alterou o sujeito das frases de “*she*” para “*I*”, mostrando que aceitou as sugestões do colega e da professora pesquisadora. Tal alteração demonstra que a aluna compreendeu o propósito comunicativo da biografia. Ela manteve as informações da primeira versão quanto à contextualização e utilizou os dados aprendidos com os vídeos como parâmetro para sua produção

No que se refere aos aspectos léxico-gramaticais, FB realizou alterações significativas em seu texto, tais como a inserção de conectivos e preposições em “*I got to start a job in a drugstore, and have a dream: to be a pharmaceutical*”. Essas alterações demonstram que ela se apropriou dos aspectos léxico-gramaticais do gênero biografia por assistir ao vídeo 4. Em sua segunda versão, a aluna, atendendo à solicitação da professora-pesquisadora e à do colega, corrigiu o emprego dos tempos verbais no texto, outro aspecto também aprendido por ter assistido ao vídeo. Após o *feedback* da professora e a interação com o colega, é importante ressaltar que houve uma reestruturação completa de sua biografia, que passou de frases desconectadas para parágrafos que articulam um maior número de dados. Esta mudança se deve, principalmente, aos vídeos assistido se às sugestões de leitura e pesquisa contida neles, além da interação ocorrida em sala de aula.

Quanto aos aspectos discursivo-multimodais, foi possível perceber também uma mudança significativa quanto à utilização do código espacial a partir da organização da biografia, agora, em parágrafos. A aluna, a partir dos vídeos, principalmente o 2 e o 3, e das sugestões feitas pelo colega e pela professora pesquisadora, incorporou uma

fotografia ao texto. Não contemplou, porém, a proposta de acréscimo do seu nome ao corpo da biografia feita pela professora. A segunda versão de FB encontra-se a seguir.

#### Biography

I was born in Ponte Nova, Minas Gerais in 1995 and I began to show interest in the health area at the age of 15. I got to start a job in a drugstore, and have a dream: to be pharmaceutical. I entered college in 2015.

I grew up with my family with two sisters: Gloria and Tatiane. My father is Afonso and my mother is Maria Crescência.

I work in a drugstore in Ponte Nova.

I my free time I listen to music and talk to friends.



Figura 34 – Segunda versão da biografia elaborada por FB.  
Fonte: Dados da pesquisa.

### **Referências numéricas**

Com base nos critérios adotados para a análise da biografia elaborada pela aluna FB, na Tabela 20 que segue, encontram-se as notas atribuídas à segunda versão, tendo em vista os componentes de contextualização, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

<b>Aspectos</b>	<b>Itens contemplados no quadro 1</b>	<b>FB (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	6	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	3	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	5	30
<b>Total</b>	14	80

Tabela 20 – Referências numéricas em relação à segunda versão de FB.

Fonte: elaborado pela autora.

### **Dupla 5 – Participante MG**

Na segunda versão, MG realizou mudanças significativas quanto às informações contidas no texto, o que refletiu também em sua extensão.

No tocante à contextualização, ela manteve as informações da primeira versão. A manutenção dessas informações deve-se ao fato de ter assistido o vídeo 1, a *feedback* da professora-pesquisadora e da interação com o colega, visto que todos consideraram-nas necessárias ao texto. Porém, desta vez, com o apoio do vídeo 1, ela mencionou a data de nascimento, e não a idade como na primeira versão. Algumas informações do passado da aluna, contidas na primeira versão, foram retiradas após sugestão do colega durante a reescrita em sala. Segundo ele, as informações retiradas não seriam relevantes para o leitor. Todavia, MG ainda optou por mencionar seus planos futuros.

Sobre os aspectos léxico-gramaticais, a aluna informou que o vídeo 4 a ajudou a perceber os elementos gramaticais comuns à uma biografia, tais como as conjunções e a correta utilização dos tempos verbais que auxiliam no entendimento desse gênero. Assim, pode-se perceber que ela os utilizou adequadamente, não causando nenhum tipo de incoerência.

Após assistir aos vídeos 3 e 4, MG reestruturou seu texto também no tocante aos aspectos discursivo-multimodais ao inserir sua fotografia, além da logomarca da instituição na qual trabalha e estuda. Ela afirmou que, a exemplo das biografias lidas a partir dos vídeos, preferiu manter as informações em um só parágrafo, além de inserir a foto. Houve, também, por parte de um colega de turma, a sugestão para que a imagem fosse inserida. Mesmo não havendo muitos marcadores temporais em seu texto, a aluna

manteve a lógica em relação aos dados fornecidos. É evidente a preocupação com a diagramação do texto, visto que centraliza a logomarca da instituição, além de posicionar a fotografia de modo que o texto verbal se adeque a ela. A segunda versão da biografia de MG pode ser lida na Figura 35.



My name is [REDACTED]  
 [REDACTED], I was born on August 12, 1982, in the city of Ponte Nova, Minas Gerais. I am the youngest daughter of 3 brothers, I have a 7 year old son and I live with my parents. I like to enjoy family, dance, watch television and I'm always singing. I'm a graduate of Fadip Law School. I have several goals and some dreams as well. My dream is to complete my law school and be a great professional in the field. I want to finish building my house and have a stabilized life, to be able to travel and relax on weekends, to be able to offer my son everything that is within my reach, not exceeding the limits of his creation. Be happy above all else. That's it, anyway!

Figura 35 – Segunda versão da biografia elaborada por MG.  
 Fonte: Dados da pesquisa.

### Referências numéricas

Levando-se em consideração os critérios adotados para a avaliação da biografia produzida por MG, encontram-se na Tabela 21, a seguir, tendo em vista a contextualização, os aspectos léxico-gramaticais e os discursivo-multimodais.

<b>Aspectos</b>	<b>Itens contemplados no quadro 1</b>	<b>MG (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	7	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	7	30
<b>Léxico-gramaticais</b>	4	30
<b>Total</b>	17	90

Tabela 21 – Referências numéricas em relação à segunda versão de MG.

Fonte: Elaborada pela autora.

### **3.4. Implementação da SAI: vídeos e aulas presenciais**

A análise da segunda versão reflete o quanto a abordagem pedagógica SAI é capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas. Foi possível verificar que os estudantes, durante as aulas presenciais, eram mais participativos, pois já haviam percebido as características do gênero que usariam nas atividades propostas na sala de aula por meio dos vídeos. Pode-se afirmar que os vídeos contribuíram para que os alunos se sentissem corresponsáveis por sua aprendizagem. A efetiva participação nas aulas dependida do fato de eles os assistirem previamente. Deste modo, os alunos assumem papel ativo no processo de ensino e aprendizagem (LEFFA, et al., no prelo; BERGMAN E SAMS, 2012).

Outra mudança bastante perceptível foi em relação à organização e estrutura textuais. Comparando-se a primeira à segunda versão, é possível notar uma diferença considerável entre as produções. Diferença esta que pode ser atribuída, também, ao fato de terem lido as biografias, contidas nos vídeos, assim como aquelas sugeridas para leitura.

Verificou-se, por meio das observações realizadas pela professora-pesquisadora, que os alunos sentiam-se mais seguros para fazerem questionamentos e confrontarem, ou ainda complementarem ideias, posto que alguns vídeos traziam propostas de atividades que envolviam pesquisas para posterior discussão.

A reorganização do tempo das aulas também sofreu reestruturação, pois os encontros presenciais tornaram-se oportunidades de maior prática de escrita, reflexões sobre a produção do gênero biografia e reescritas (ALVAREZ, 2011). Isso apenas foi possível porque os alunos tinham construído conhecimento por terem assistido aos

vídeos. Assim, eles poderiam concentrar-se nas suas necessidades específicas de aprendizagem e na produção textual.

### **3.5 A escrita como processo**

Foi possível observar, a partir da análise da segunda versão, que os alunos percebem, agora, a escrita como processo cíclico (DIAS, 2004). A realização da produção da biografia em fases (*brainstorming*, escrita da primeira versão, revisão, reescrita, edição e publicação), permeada pela recursividade e interatividade, permitiu produções de maior qualidade.

Percebe-se que os alunos assumiram papel agentivo na produção de suas biografias bem como na revisão das dos colegas. A percepção de que era necessário rever a primeira versão produzida, assim como a compreensão dos aspectos levantados sobre a escrita e as considerações feitas, tanto pelos colegas quanto pela professora pesquisadora, possibilitaram a reflexão e a reelaboração das biografias, atendendo ao seu propósito comunicativo e às suas condições de produção. Fica também claro que ler e escrever são processos relevantes na escrita de uma biografia.

### **3.6. A escrita colaborativa**

A análise da segunda versão dos textos produzidos permite afirmar que a escrita desenvolvida colaborativamente auxilia na apropriação das características do gênero textual, assim como a construção do conhecimento sobre biografias.

Acredita-se que a efetividade da escrita colaborativa esteja relacionada à capacidade dos alunos de se envolverem com os textos dos colegas criando condições de intercâmbio de ideias, reestruturação, reelaboração, do compartilhamento e construção do conhecimento em favor de sua aprendizagem. A colaboração também favoreceu no desenvolvimento da capacidade de administrar discordâncias e diferentes pontos de vista, a fim de se obter o resultado satisfatório nas produções (CASTRO, 2015).

O maior número de intervenções foi realizado pela professora-pesquisadora ao fornecer *feedback* aos alunos. Isto se explica pelo fato de que eles não possuem a cultura da escrita colaborativa em sua realidade acadêmica, conforme as respostas dadas no

primeiro questionário<sup>11</sup>. Estes se ajudavam no sentido de implementar as mudanças necessárias, além de realizarem releituras das biografias uns dos outros e opinarem sobre elas.

O que foi possível verificar no estudo realizado é que a elaboração da biografia em inglês, sob o viés da escrita colaborativa, foi positiva para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em inglês.

### 3.7 Referências numéricas da primeira e segunda versões

Na Tabela 22, a seguir, encontram-se as referências numéricas das duas versões produzidas pelos alunos participantes desta pesquisa no intuito de evidenciar os aspectos positivos da adoção da abordagem SAI para o ensino de escrita em inglês do gênero biografia, associada à escrita como processo e sob a perspectiva da colaboração entre os pares.

<b>ASPECTOS</b>	<b>FM (primeira versão)</b>	<b>FM (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	30	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	10	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	10	20
<b>Total</b>	50	70
<b>ASPECTOS</b>	<b>DM (primeira versão)</b>	<b>DM (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	30	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	20	30
<b>Léxico-gramaticais</b>	20	30
<b>Total</b>	70	90
<b>ASPECTOS</b>	<b>NC (primeira versão)</b>	<b>NC (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	30	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	20	30
<b>Léxico-gramaticais</b>	20	30
<b>Total</b>	70	90

<sup>11</sup> Ver seção 3.1.2 p. 82

<b>ASPECTOS</b>	<b>FB (primeira versão)</b>	<b>FB (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	20	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	10	20
<b>Léxico-gramaticais</b>	10	30
<b>Total</b>	40	80
<b>ASPECTOS</b>	<b>MG (primeira versão)</b>	<b>MG (segunda versão)</b>
<b>Contextualização</b>	30	30
<b>Discursivo-multimodais</b>	10	30
<b>Léxico-gramaticais</b>	30	30
<b>Total</b>	70	90

Tabela 22 – Referências numéricas relativas às duas produções dos alunos.

A seguir serão apresentadas as considerações finais acerca do estudo realizado e suas implicações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem da produção do gênero biografia, viabilizado pela implementação da abordagem SAI.

## **Considerações Finais**

Durante o período desta pesquisa, procurou-se investigar como a utilização da abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida (SAI) (BERGMAN e SAMS, 2012, 2016) poderia contribuir para a aprendizagem da escrita do gênero biografia em inglês por meio da colaboração entre os alunos com a utilização do modelo didático de escrita proposto por Dias (2004). Assim, esta seção busca responder às perguntas de pesquisa baseadas nas análises dos dados coletados e nas observações realizadas pela professora pesquisadora, ao longo do processo de desenvolvimento das atividades que fizeram parte deste estudo.

## **Respostas das perguntas da pesquisa**

O arcabouço teórico desta pesquisa trouxe, primeiramente, um breve histórico acerca do surgimento da abordagem pedagógica SAI e de sua sistematização enquanto recurso que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem de modo diferenciado por meio de recursos digitais, principalmente os vídeos (BERGMAN e SAMS, 2012, 2016). Em seguida, tratou-se brevemente dos cursos de Inglês para Fins Específicos no contexto brasileiro, bem como sua organização e oferecimento com o objetivo de atender às demandas dos cursos de graduação (BENESCH, 2001; CELANI, 1998). Tratou ainda do ensino da escrita em inglês por meio de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2006) através da colaboração entre os pares (FIGUEIREDO, 2006; FUNG, 2010; CASRO, 2015; MURADAS, 2013) e da utilização do processo cíclico proposto por Dias (2004).

Este trabalho teve como objetivo principal investigar como a utilização da abordagem pedagógica SAI pode contribuir para a produção do gênero biografia em um curso de Inglês para Fins Específicos. Podemos, assim, afirmar que o objetivo foi atingido, pois, após a realização da análise dos dados, observou-se que, por meio do emprego de vídeos como recursos pedagógicos, aliados às aulas presenciais e à escrita colaborativa, as produções textuais dos alunos foram aprimoradas de modo a alcançar seu propósito comunicativo, além de atender às suas condições de produção. Com amparo nos objetivos específicos foram abordados os conceitos de aprendizagem colaborativa para o ensino de escrita em inglês do gênero biografia e o da escrita como processo proposta por Dias (2004). Ambos os conceitos, aliados à abordagem SAI,

mostraram-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem da escrita em inglês, favorecidos pela utilização de vídeos enquanto recursos digitais.

A partir das análises realizadas foi possível responder às perguntas de pesquisa propostas para este trabalho, a saber:

### **1 - Como a abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida pode tornar o ensino da escrita do gênero textual biografia em inglês mais produtivo?**

A partir da implementação da abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida por meio da produção de vídeos criados pela professora pesquisadora especialmente para este estudo, é possível afirmar que os alunos receberam esta nova proposta de maneira positiva. Por tratar-se de uma prática pedagógica inovadora e desafiadora eles assumiram papel de agentes e de corresponsáveis pelo seu aprendizado (LEFFA et al., no prelo).

A utilização de recursos digitais potencializou o interesse dos alunos pelas atividades sugeridas, fossem elas de pesquisa prévia ou aquelas realizadas em sala de aula, visto que eles se comprometeram com seu desenvolvimento. Acredita-se que tal empenho se deva à utilização de uma pedagogia diferenciada daquela com a qual eles têm contato em seu cotidiano. Segundo os dados coletados, mesmo aqueles que não são considerados nativos digitais (PRENSKI, 2001), pelo contato que possuem com esse ambiente, seja por razões de trabalho ou estudo, acreditam que aprender por meio de recursos digitais *online* torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e efetivo.

Nesta perspectiva, as aulas presenciais tornaram-se mais produtivas a partir do momento que havia troca de informações entre todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do gênero textual biografia em inglês. Observou-se que houve maior interação entre os alunos e a professora pesquisadora, além de entre eles próprios, ratificando o principal propósito de implementação da SAI, que é o de reestruturar o tempo da sala de aula de modo que se aprenda fazendo, e que o processo de aprendizagem deve ser personalizado, pois não ocorre da mesma maneira para todos os alunos (BERGMAN e SAMS, 2012, 2016; LEFFA et al., no prelo). Eles puderam, assim, ser assistidos tanto pela professora pesquisadora quanto pelos próprios colegas em suas dúvidas pontuais gerando maior aprendizado.

## **2 – Como a SAI, com o uso dos vídeos, contribui para a escrita processual do gênero biografia em inglês a alunos de IFE no contexto universitário brasileiro?**

Segundo os alunos, a possibilidade de ter contato com o tópico a ser estudado previamente às aulas foi algo inédito, já que, nos moldes tradicionais, este é repassado durante as aulas e estão habituados a essa prática pedagógica. Assim, foi necessário conscientizá-los anteriormente ao desenvolvimento da pesquisa sobre o conceito e as ações relacionadas à SAI que seriam implementadas durante todo o processo que envolveu deste estudo. A nova proposta foi bem recebida e ganhou sua adesão como apontam os dados coletados nesta pesquisa.

Na escrita do gênero biografia foram consideradas suas condições de produção (quem escreve, com que objetivo, para quem escreve, sobre o quê, de que forma) e as etapas do processo cíclico da escrita proposto por Dias (2004) que consiste em *brainstorming*, planejamento, múltiplos rascunhos, revisões, reescrita e publicação.

Nessa perspectiva, a proposta da SAI através dos vídeos configurou-se como meio propício para o desenvolvimento da escrita processual do gênero em questão. Foram, no total, quatro vídeos produzidos pela professora pesquisadora para que os alunos pudessem se apropriar dos aspectos relacionados à contextualização do gênero biografia, dos discursivo-multimodais e dos léxico-gramaticais aliados às fases do processo da produção escrita.

A cada vídeo assistido pelos alunos, paralelamente às aulas presenciais, foi possível colocar em prática as fases do modelo didático de Dias (2004) a saber: a fase de *brainstorming* quando do contato já com o primeiro vídeo e a atividade proposta nele. Em seguida, o planejamento da escrita na aula seguinte e a produção da primeira versão das biografias pelos alunos. No terceiro e quarto vídeos, os alunos tiveram a chance de ler biografias, o que segundo Dias (2004) é algo de extrema importância durante o processo de aprendizagem, pois promove a apropriação das características de determinado gênero, além de os alunos se apropriarem das características discursivo-multimodais que compõem o gênero. Tiveram também a possibilidade de realizar pesquisas para aprimorar seus conhecimentos sobre gênero biografia em inglês. Nas aulas presenciais subsequentes aos vídeos 3 e 4 os alunos procederam às revisões dos textos, além de participarem de discussões que auxiliaram no processo da produção escrita. Após o envio do quarto e último vídeo, contendo as características léxico-

gramaticais de biografias, durante a aula presencial, eles produziram as versões finais de seus textos para serem publicadas.

É importante ressaltar que houve significativa diferença entre a primeira e a última versão produzidas no tocante à estrutura e aos dados que compunham as biografias. Tal diferença atribui-se ao fato de que, ao assistirem aos vídeos, conforme atestam os dados coletados, os alunos apropriaram-se das características textuais do gênero para a escrita de suas próprias biografias. A mudança pode ser atribuída também à possibilidade de reescrita e adequação das produções, além da colaboração entre todos os envolvidos no processo da escrita.

Merece destaque a possibilidade da reescrita dos textos. Prática esta que, de acordo com os dados coletados neste estudo, não fazia parte da rotina dos alunos, mas que é percebida por eles como sendo importante para se produzir textos que atendam a seus propósitos comunicativos. Dessa forma, conclui-se que os alunos assumiram a escrita como um processo, percebendo que é sempre possível aprimorar as suas produções.

Foi possível observar que a utilização da SAI através do uso dos vídeos como recursos tecnológicos contribuiu para o desenvolvimento da escrita como processo, uma vez que foram possibilitadas aos alunos oportunidades de refletirem sobre suas produções e aperfeiçoá-las por meio da recursividade (DIAS, 2004), tornando-as significativas e relevantes (HYLAND, 2007) e construindo assim conhecimento sobre o gênero biografia. Além do fato de a professora pesquisadora ter percebido que as interações quando da reescrita e interação em sala após os vídeos aproximaram os alunos, criando uma atmosfera de confiança e reciprocidade entre eles.

### **3 – Como a colaboração e o *feedback* ao longo do processo da produção textual de biografias contribuem para o seu aperfeiçoamento?**

Os dados coletados no estudo realizado mostram que a produção escrita associada à colaboração entre os pares em sala de aula e implementação do processo cíclico da escrita (DIAS, 2004) resultaram em biografias de melhor qualidade: mais coesas e adequadas às condições de produção, atendendo também aos seus propósitos comunicativos.

Deste modo, os alunos foram participaram do processo de colaboração junto a seus pares após a escrita da primeira versão e do *feedback* oferecido pelo professor, visando o contato com a biografia por colegas para sua posterior leitura e análise. Assim, tiveram a oportunidade de ler as produções uns dos outros, opinar sobre elas e sugerir modificações objetivando sua melhora, reforçando a importância do *feedback* enquanto uma das fases do modelo didático proposto por Dias (2004).

Os dados coletados mostram que a percepção dos 10 alunos da turma em relação à análise das biografias realizada pelos colegas é positiva, pois perceberam as intervenções sugeridas no *feedback* como forma de melhorar a qualidade do texto e acreditam que seus pares só têm a contribuir com suas colocações. A partir dessa constatação, partilha-se aqui do posicionamento de Oliveira (2015), o qual afirma que a escrita colaborativa apoiada em *feedback* autêntico ocorre em prol de se aprender algo de maneira mais significativa.

Os alunos realizaram, durante o processo de reescrita, muitas das correções e modificações sugeridas pelos colegas e pela professora pesquisadora durante a reescrita nas aulas presenciais. Essa prática contribuiu para que o número de inadequações, principalmente de ordem linguística, diminuísse, mas não impediu que alguns erros ainda aparecessem nas versões finais nos textos.

A partir do estudo realizado foi possível constatar que os vídeos contribuíram para que os alunos se apropriassem de suas características e condições de produção. Tal apropriação foi de suma importância para que o *feedback* de qualidade fosse oferecido e auxiliasse na melhora da qualidade das produções. O que de fato aconteceu, conforme pode ser verificado quando da comparação entre as versões produzidas pelos alunos ao longo do processo de produção textual e das observações feitas pela professora pesquisadora.

#### **4 – Qual a percepção dos alunos em relação à SAI pela combinação de vídeos e aulas presenciais para a produção de biografias em inglês?**

A partir da análise do segundo questionário aplicado aos alunos no final deste estudo, foi possível identificar suas percepções acerca da implementação da abordagem pedagógica SAI para o processo de ensino e aprendizagem do gênero biografia em língua inglesa por meio da utilização de vídeos aliados às aulas presenciais. Estes recursos são mais utilizados quando da implementação da SAI, dadas as possibilidades

que oferecem ao espectador, tais como “pausar”, “voltar” ou “adiantar”, por exemplo, (BERGMAN e SAMS, 2012). Há, ainda, o fato de os vídeos poderem ser assistidos quantas vezes o espectador achar necessário. É uma prática que não limita o aluno a apenas uma exposição oral nem ao ambiente de sala de aula, mas possibilita o acesso à aula onde e quantas vezes ele desejar.

O fato de todos os alunos terem afirmado que assistiram a todos os vídeos demonstra que a percepção daqueles sobre a escolha destes como recursos pedagógicos foi positiva. Todos os participantes consideraram que os vídeos os auxiliaram na aprendizagem do gênero biografia, bem como nas discussões fomentadas por eles e que eram realizadas nas aulas presenciais. Partilha-se aqui, portanto, do pensamento de Muchenski e Beilner (2015) quando afirmam que os vídeos aliam a construção do conhecimento a um ambiente com o qual os alunos estão familiarizados, garantindo maior significância em relação ao que é veiculado, que se dá a partir da interação entre o conhecimento prévio e o novo.

Constatou-se que, para os alunos do curso de IFE no qual a pesquisa foi realizada, a utilização da SAI por meio dos vídeos auxiliou em seu aprendizado, tanto no que se refere ao reconhecimento do gênero textual biografia como relevante enquanto alunos de cursos de graduação, quanto à oportunidade de melhorar a qualidade de sua escrita em língua inglesa. Os participantes demonstraram a percepção de que a combinação dos vídeos e das aulas presenciais proporcionou a aprendizagem do gênero e destacou que as aulas presenciais se tornaram momento nos quais havia efetiva troca de saberes e solução de dúvidas. Pode-se afirmar, portanto que, no contexto onde se desenvolveu a pesquisa descrita neste trabalho, a implementação da SAI surtiu efeito positivo na construção do conhecimento dos alunos e que estes puderam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem que coloca a tecnologia numa posição de destaque para proporcionar acesso ao conhecimento.

## **O futuro**

Assim, por meio deste estudo, espera-se ter contribuído de alguma forma para a disseminação do pensamento sobre o quão significativo pode ser o uso das tecnologias na educação, principalmente através da implementação da abordagem pedagógica Sala de Aula Invertida. A incorporação de recursos tecnológicos mostrou-se como meio de promover a aproximação da escola aos alunos do século XXI, garantindo efetivo

aprendizado. Espera-se, também, que os profissionais da educação estejam mais dispostos a realizar mudanças em suas práticas pedagógicas e que possam experimentar novas abordagens que apresentam grande potencial como a SAI, considerando a tecnologia uma aliada em sua tarefa de ensinar.

Sugere-se que, para pesquisas futuras, outros contextos possam ser explorados, como a educação básica, por exemplo, seja no contexto das escolas particulares ou públicas, ou ainda em outras disciplinas que não apenas a língua inglesa, pois acredita-se que a tecnologia, se utilizada com propósitos específicos e determinados pode auxiliar, e muito, no processo de ensino e aprendizagem em nossa sociedade.

## Referências

AGUIAR, Adriana A. S. *Gêneros textuais e produção de texto em inglês*. In: *Gêneros textuais: teoria e prática*. Reinildes Dias. Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

ALVAREZ, B. (2011). *Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home*. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 77(8), 18-21. Retrieved from <http://neapriorityschools.org/successful-students/flipping-the-classroom-homework-in-class-lessons-at-home-2>. Acesso em 29 dez. 2015.

ANDRADE, Mislainy P. A. *Inglês Instrumental: uma abordagem*. Disponível em [http://www.serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/MISALINY\\_PATRICIA\\_DE\\_ANDRADE.pdf](http://www.serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/MISALINY_PATRICIA_DE_ANDRADE.pdf). Acesso em 26 set. 2016.

ARAÚJO, Marcos de S. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP.

ARÉVALO, Paula Haro. *O ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental em cursos de graduação da área de saúde de instituições de ensino superiores Manaus*. 112 f., 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

BAKER, J. (2000). *The 'classroom flip': Using web course management tools to become the guide by the side*. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville, FL US: Florida Community College at Jacksonville.

BAZERMAN, Charles. MILLER, Carolyn. *Gêneros Textuais – Entrevista*. (orgs.) Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel. 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011. 66p. E-book. (Série Acadêmica, v.1: Bate - papo Acadêmico). Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>> Acesso: 03/11/2016.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

BERGMAN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1ª Ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

\_\_\_\_\_. *Flipped Learning – Gateway to student engagement*. Eugene: Oregon. Washington, DC, 2014.

\_\_\_\_\_. *Flip your Classroom: reach every student in every class every day*. Eugene: Oregon, 2012.

BENESCH, Sara. *Critical English for Academic Purposes: theory, politics and practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 2001.

BOLES, Cristine et al. *The Flipped Classroom – An introduction to technology and teaching techniques*. Missoula, MT, 2014.

BRITO, Regina C. L.; PIMENTA, Sônia M. de O. A Gramática do Design Visual. In: *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117 .

BURNS, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching: a guide for practitioners*. 1ª Ed. New York, 2010.

CANALE, Michael, SWAIN, Merrill. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* , Applied Linguistics, 1 (1980) p.1-47. Disponível em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Acessado em 10 out. 2016.

CASTRO, Vânia C. *Turn on your mobile devices in the english classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount*. 213 f. Dissertação de Mestrado, 2015. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CELANI, Maria Antonieta A. *A retrospective view of na ESP teacher education programme*. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/9910/7364>. Acesso em 26 ago. 2014.

COUTO, Charliel L; SILVA, Arlam Diécio P. da; MELO, Maria Thamires G. de, ANDRADE, Mariel J.P de. *Utilizando vídeos como recurso pedagógico: uma experiência com a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0270-2.pdf>. Acessado em 12 out. 2016.

CRISTOVÃO, Vera L. L. *Aprendendo a planificar o próprio trabalho: Gêneros textuais na Formação de professores de Língua Estrangeira*. In: *Gêneros Textuais: Teoria e Prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. P. 153-162.

DAMIÃO, Sílvia Matravolgy. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. 240 f., 2006. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

DIAS, Reinildes. *Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica*. In: *Gêneros textuais: teoria e prática*. Reinildes Dias. Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Matraca 16. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203-218.

\_\_\_\_\_. *Concept Maps powered by computer software: a strategy for enhancing reading comprehension in English for Specific Purposes*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a05v11n4.pdf>. Acesso em 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Inglês na escola: pelas trilhas da inclusão social*. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FERREIRA, Jacques de L.; CORRÊA, Bárbara R. do P. G.; TORRES, Patrícia L. O uso pedagógico da rede social Facebook. In: *Revista Colabor@ - A revista digital da CVA-RICESU*. Vol. 7, n 28, 2012. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199>. Acesso em 08 dez. 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.(Org.). *A 222aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 11-45.

FINARDI, Kyria; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: In: LEFFA, Vilson; ARAÚJO, Júlio (Orgs.). *Redes Sociais e ensino de Línguas: O que temos que aprender?* 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FINARDI, Kyria; PIMENTEL, Beatriz. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. *Revista (Con) textos Linguísticos*. v. 7, 2013, n. especial ABETHE, p. 238-253.

FINARDI, Kyria. Technology and L2 learning: Hybridizing the Curriculum. In: *III Congresso Internacional Abrapui*, 2012, Florianópolis. Language and Literature in the Age of Technology – Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M.S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S.B.; XAVIER, R.P. (Orgs.). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. v. 1, p. 1-8.

FLOWER, L.; HAYES, J. *A cognitive process theory of writing*. 1981.

FRASER, Monica; ABBOTT, Marylin. *Using electronic readers: action research in na intermediate adult ESL class*. Canadian Journal of Action Reasearch. Vol. 17, Issue 2, 2016, p. 3-18. Disponível em <http://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/259>. Acesso em 20 out. 2016.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Revista Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 26, n. 03, p. 335 a 352, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acessado em 01 jun. 2015.

FUNG, Yong M. Collaborative writing features. *RELC Journal*. SAGE Publications. April, 2010. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033688210362610>. Acesso em 10 dez.2016.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing: an applied linguistics perspective*. London: Longman, 1996.

HOROWITZ, Daniel M. Essay examination prompts and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 5, 197-120., 1986.

HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learningcentred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, Ken. Genre-based pedagogies: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16. p. 148-164. 2007.

\_\_\_\_\_. Patterns of engagement: dialogic features and L2 student writing. In Ravelli, L. & Ellis, R. (Eds.) *Analyzing academic writing: contextualized frameworks*. London: Continuum. 5-23. 2004

\_\_\_\_\_. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teaching and Researching Writing*. London, Longman.2002.

IKEDA, Cristina Y. K; ONO, Rosária; VITTORINO, Fulvio. *Elaboração de questionário como ferramenta auxiliar na avaliação do conforto acústico em escolas*. Disponível em [http://www.infohab.org.br/entac/2016/ENTAC2016\\_paper\\_324.pdf](http://www.infohab.org.br/entac/2016/ENTAC2016_paper_324.pdf). Acesso em 07 dez. 2016.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The grammar of visual design*. 2 ed., London; New York: Routledge. 2006.

\_\_\_\_\_. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KOERICH, Magda S.; BACKES, Dirce S.; SOUSA, Francisca G. M. de S.; ERDMANN, Alacoque L.; ALBUQUERQUE, Gelson L. *Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa*. In: *Revista Eletrônica de Enfermagem*,2009;11(3):717-23. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>.Acesso em 20 de out. 2016.

KOLB, David A. *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development* (1984). Disponível em

<http://learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>  
 . Acessado em 10 out. 2016.

KOLLER, D. (2011). *Death knell for the lecture: Technology as a passport to personalized education*. Disponível em [http://www.seas.upenn.edu/about-seas/overseers/pdf/DaphneKoller\\_TechnologyasaPassporttoPersonalizedEducation\\_NYTimes.pdf](http://www.seas.upenn.edu/about-seas/overseers/pdf/DaphneKoller_TechnologyasaPassporttoPersonalizedEducation_NYTimes.pdf)

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor e Francis Group, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN. *Reading Images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LAGE, Maureen. J., PLATT, Glenn. J., & TREGLIA, Michael. *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. Journal of Economic Education, 31(1), 30-43; 2000.

LEFFA, Vilson; DUARTE, Gabriela B.; ALDA, Lúcia S. A Sala de Aula Invertida: o que é e como se faz. In: Clarissa Menezes Jordão e Kleber Aparecido da Silva (Orgs.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Pontes Editores: Campinas, no prelo.

LEFFA, Vilson. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, E. K.. (Eds.). *New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p. 69-87.

\_\_\_\_\_. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: LEFFA, Vilson; ARAÚJO, Júlio (Orgs.). *Redes Sociais e ensino de Línguas: O que temos que aprender?* 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LENDRO, Diego César; WEISSHEIMER, Janaína; COOPER, Jennifer Sara. *Escrita colaborativa em inglês como língua adicional: produção online e presencial em contexto universitário*. In: Hipertextus Revista Digital. vol. 10. Jul. 2013. Disponível em <http://www.hipertextus.net/volume10/04-Hipertextus-Vol10-Diego-Cesar-Lendro-Janaina-Weissheimer&Jennifer-Sarah-Cooper.pdf>. Acessado em 01 dez. 2016.

LENTS, Nathan H., & CIFUENTES, Oscar. E. *Web-based learning enhancements: Video lectures through voice-over PowerPoint in a Majors-level Biology course*. Journal of College Science Teaching, 39(2), 38-46; 2009.

LLORENS, Francesc C.; CAPDEFERRO Neus P. Facebook's potential for collaborative e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, v. 8, n. 2, p. 197-210, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. P. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: 2002

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.(Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

MORAN, José Manuel. *O vídeo da sala de aula*. In: *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, ECA. Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr., 1995.

MUCHENSKI, Fábio; BEILNER, Gregory. *O uso de vídeos como recurso pedagógico para o ensino de Física: uma experiência do programa PIBID no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia*. Disponível em [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos\\_Academicos/article/view/3083#.WBekdiRHQ1c](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/3083#.WBekdiRHQ1c). Acesso em 12 out. 2016.

MULLIGAN, Christopher; GAROFALO, Russel. *A collaborative writing approach: Methodology and student assessment*. Disponível em [www.jalt-publications.org/files/pdf-article/art1\\_13.pdf](http://www.jalt-publications.org/files/pdf-article/art1_13.pdf). Acesso em 12 out. 2016.

MURADAS, Patrícia Melo. *A escrita do gênero Biodata por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso*. 158f ; 2013. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2013.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia M. de O. Multimodalidade, Gramática Sistêmico-Funconal – Aproximações (possíveis) entre masculinidade(s) e emoções a partir da análise de uma peça publicitária. In: *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 250-260.

NIELSEN, Lisa. *Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom*. 2013. Disponível em <http://theinnovativeeducator.blogspot.ca/2011/10/five-reasons-im-not-flipping-over.html>. Acesso em: 20 set. 2016.

NOVELLINO, Márcia O. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: Análise de suas funções e significados*. 203f., 2007. Dissertação de mestrado em Letras. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica, 2007.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Sérgio Miguel G. P de. *AHF 2.0: Um voo pelo ciberespaço por meio da escrita colaborativa na aula de inglês*. 228f., 2015. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2015.

PACHECO, José. *A sala de aula invertida: por que não reagem os pedagogos brasileiros? R\_e\_v\_i\_s\_t\_a\_ \_E\_d\_u\_c\_a\_ç\_ã\_o\_*, v. 205, maio, online, 2014. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/205/sala-de-aula-invertidapor-que-nao-reagem-os-pedagogos-brasileiros-311344-1.asp> Acesso em 23 out. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Facebook: um estado atrator na Internet. In: LEFFA, Wilson; ARAÚJO, Júlio (Orgs.). *Redes Sociais e ensino de Línguas: O que temos que aprender?* 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PAUK, Walter. *How to Study in College*. 2001. Houghton Mifflin Company, 2001.

PEREIRA, F. R. R. Flip the classroom: tornar o aluno no centro da aprendizagem, um desafio ou uma realidade? *Sapo Campus na UA*. 2013. Disponível em: <<http://filiparodriguespereira.blogs.ua.sapo.pt/325.html>> Acesso em: 23 out. 2015.

PIGGOT-IRVINE, Eileen. Reflecting on evidence: leaders use Action Research to improve their teacher performance reviews. In: *Canadian Journal of Action Research*, Vol. 16, Issue 3, 2015, p. 3-26. Disponível em <http://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/225>. Acessado em 01 nov. 2016.

PINHEIRO, Petrilson A. A escrita colaborativa por meio de uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Revista Calisdoscópio*, v. 9, n. 3, p.226-239, set/dez 2011.

PLUNKETT, K. *The Flipped Classroom – A Teacher’s Complete Guide*. JIBB Publishing, 2014.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acessado em 01 ago. 2016.

RAMOS, Rosinda de C. G. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em curso semipresencial de língua inglesa. In: *Gêneros textuais: teoria e prática*. Reinildes Dias. Regina Lúcia Péret Dell’Isola (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries*. IATEFL, 2008. p. 68-83.

RAYBACK, David; SANDERS, Joann J. Humanistic versus traditional teaching styles and students satisfaction. (1980). Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002216788002000106> . Acessado em 10 out. 2016.

RIBEIRO, Luiz Antônio; KUBO, Aurélio T. *Escrita colaborativa no Google Docs: uma análise das interações entre professor e alunos*. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Escrita%20colaborativa%20no%20Google%20Docs.pdf>. Acessado em 10 dez. 2016.

ROBINSON, Pauline. *ESP today: a practitioner’s guide*. HemelHempstead: Prentice Hall, 1991.

ROPCHAN, Kate; STUTT, Ginelle. *Flipped Classroom*. 2013. Disponível em [http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Flipped\\_Classroom](http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Flipped_Classroom). Acesso em: 20 set. 2016.

- RYBACK, D., & SANDERS, J.). *Humanistic versus traditional teaching styles and student satisfaction. Journal of Humanistic Psychology*, 20(87), 87-90; 1980.
- SANTANA, Carolina; PIMENTA, Sônia M. de O. Multimodalidade: Análise Multimodal de Peças Publicitárias da Revista Veja. In: *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 261-279.
- SANTOS, Zaira B.; PIMENTA, Sônia M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. In: *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2, 2014, p. 295-324. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em 10 nov. 2016.
- SANTOS, Valéria. *Wikis na produção textual colaborativa de notícias online em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: *Tecnologias digitais na educação*. Robson Pequeno de Souza, Filomena da M. C. da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- STREVENS, P. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: O.U.P., 1977
- STRINGER. Ernest T., *Action research*. 3rd Edition., Sage, 2007.
- TURBIN, Ana Emília F. Avaliação discente de curso online de inglês instrumental. *Revista intercâmbio*, v. XXXIII, 1-14, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- VEADO, Mônica C. M. *Colaboração no processo de produção textual em uma atividade on line: um estudo de caso com o gênero resenha de filme*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- VIEIRA, Bruna Gabriela A. M. *Passos para a elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação*. 123 f; ano. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. São José do Rio Preto. UNESP – SP.2012.
- WALLACE, Michael J. *Action research for language teachers*. 13 th Edition. Cambridge University Press, 2008.
- WANG, Qiyun; WOO, Huay Lit; QUEK, Choon Lang; YANG, Yuqin; LIU, Mei. Using the Facebook group as a learning management system: an exploratory study. *British Journal of Educational Technology*. v. 43, n. 3, p. 428-438;2012. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.2012.43.issue-3/issuetoc>> Acesso em: 23 out. 2015.
- WEISSHEIMER, Janaína; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: LEFFA, Vilson; ARAÚJO, Júlio (Orgs.). *Redes Sociais e ensino de Línguas: O que temos que aprender?* 1 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 1 – Questionário nº 1**

#### **QUESTIONÁRIO 1**

1 – Para você, seu conhecimento sobre a língua inglesa é:

(     ) Ótimo    (     ) Bom    (     ) Razoável    (     ) Ruim

2 – Você já estudou inglês fora educação básica/faculdade?

(     ) Sim            (     ) Não

3. Se respondeu sim, assinale onde estudou:

(     ) Cursos livres

(     ) Aulas particulares

(        ) Outros

3 – Você já produziu textos em língua inglesa seja na escola ou na faculdade? Se sim, qual (is)? Marque abaixo.

(        ) Ensaaios (essays)

(        ) Artigos (articles)

(        ) Trabalhos finais (Final Papers)

(        ) Biografias (Biographies)

(        ) Resumos (Summaries)

(        ) Resumos (Abstracts)

(        ) Esquemas (Outlines)

(        ) Relatórios de pesquisa (Research reports)

(        ) Revisão crítica de livros (Book criticalreviews)

(        ) Nunca produzi textos em língua inglesa

Outros:

---

4 - Na sua opinião, produzir um texto em inglês é uma tarefa:

(        ) Muito difícil

(        ) Difícil

(        ) Fácil

5. Ao escrever, você passa por quais estágios? Marque abaixo.

(        ) Planejo o que vou escrever.

(        ) Leio muito para me preparar para o que vou escrever.

(        ) Faço rascunhos e peço um colega que leia e faça suas observações.

(        ) Uso um editor de texto para facilitar o trabalho de escrita.

(        ) Só escrevo a mão e raramente uso um editor de textos.

(        ) Reescrevo os meus textos com base nas observações de colegas.

(        ) Não uso as observações dos colegas para as reescritas, pois acho que somente as observações do professor são válidas.

(        ) Uso as ferramentas de um editor de texto para criar um layout atrativo para os meus textos.

A respeito do processo de escrita dos textos em inglês na escola em que estudou, responda: Reposta estas perguntas nos espaços apropriados:

5– Onde se dava a produção textual em inglês?

(        ) Na escola/faculdade (        ) Em casa

6 - O professor passava todas as instruções necessárias para a produção?

(        ) Sim        (        ) Não

7 – Como era feita a correção desses textos pelo professor?

(        ) Com marcações dos erros no próprio texto.

(        ) Com discussões em sala sobre pontos relevantes do texto.

(        ) A correção não era feita.

8 – Era oferecida oportunidade de reescrita após a correção do texto?

(        ) Sim        (        ) Não

9 – Para você a reescrita pode ser considerada como forma de melhorar a qualidade do texto produzido?

(        ) Sim

(        ) Não

**AGORA, RESPONDA ÀS QUESTÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA SUA ROTINA DE ESTUDOS**

1 – Durante seu aprendizado, algum (ns) professor (es) utilizavam tecnologias digitais para auxiliar no repasse dos conteúdos? Se sim, qual (s) recurso (s) tecnológico (s) era (m) utilizado (s)?

---

---

---

---

2 - Para você, o uso de tecnologias digitais pode ajudar no aprendizado de língua inglesa?

(        ) Sim

(        ) Não

3 – Você tem o hábito de utilizar recursos tecnológicos para auxiliar em seus estudos? Quais? Por quê?

---

---

---

---

## **Apêndice 2 – Questionário nº 2**

1 – Você assistiu a todos os vídeos?

(        ) Sim

(        ) Não

2 – Se respondeu NÃO, por quê?

---

---

3 – Na sua opinião, aprender sobre o gênero *Biography* através dos vídeos contribuiu para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa? Por quê?

---

---

4 – Quantas vezes você assistiu aos vídeos?

(      ) Uma

(      ) Duas

(      ) Três

(      ) Quatro vezes ou mais

5 – Os vídeos continham as informações necessárias para o desenvolvimento das atividades e realização das discussões em sala de aula?

(      ) Sim

(      ) Não

6 – Para você, a escrita de várias versões dos textos contribuiu para a melhora da qualidade do texto?

(      ) Sim

(      ) Não

7 – Na sua opinião o feedback da professora e os comentários dos colegas contribuiu para que a escrita do seu texto fosse melhorando? Explique.

---

---

8 – Você efetuou as mudanças sugeridas pela professora e seus colegas em seu texto?

(      ) Sim

(      ) Não

9 – Você acredita que a qualidade do seu texto melhorou após as mudanças terem sido efetuadas? Por quê?

---

---

10 – Para você, o uso dos vídeos mais as discussões e a as atividades desenvolvidas em sala promoveram a aprendizagem da escrita do gênero *Biography*? Por quê?

---

---

### **Apêndice 3 – Exemplos de *Biographies* disponibilizados e lidos pelos alunos**

#### **Biography 1 – Albert Einstein**

##### **Albert Einstein Biography**

Physicist, Scientist (1879–1955)

##### **Quick Facts**

Name

Albert Einstein

Occupation

Physicist, Scientist

Birth Date

March 14, 1879

Death Date

April 18, 1955

**Education**

Luitpold Gymnasium, Eidgenössische Polytechnische Schule (Swiss Federal Polytechnic School)

**Place of Birth**

Ulm, Württemberg, Germany

**Place of Death**

Princeton, New Jersey

Albert Einstein was a German-born physicist who developed the general theory of relativity, among other feats. He is considered the most influential physicist of the 20th century.

**Synopsis**

Born in Ulm, Württemberg, Germany in 1879, Albert Einstein had a passion for inquiry that eventually led him to develop the special and general theories of relativity. In 1921, he won the Nobel Prize for physics for his explanation of the photoelectric effect and immigrated to the U.S. in the following decade after being targeted by the Nazis. Einstein is generally considered the most influential physicist of the 20th century, with his work also having a major impact on the development of atomic energy. With a focus on unified field theory during his later years, Einstein died on April 18, 1955, in Princeton, New Jersey.

Disponível em <http://www.biography.com/people/albert-einstein-9285408#synopsis>

**Biography 2 – Bill Gates****Bill Gates Biography**

Business Leader, Entrepreneur, Philanthropist (1955–)

**Quick Facts****Name**

Bill Gates

**Occupation**

Business Leader, Entrepreneur, Philanthropist

**Birth Date**

October 28, 1955 (age 61)

**Education**

Harvard College, Lakeside School

**Place of Birth**

Seattle, Washington  
Full Name  
William Henry Gates III  
Zodiac Sign  
Scorpio

Entrepreneur Bill Gates founded the world's largest software business, Microsoft, with Paul Allen, and subsequently became one of the richest men in the world.

### **Synopsis**

Born in Seattle, Washington, in 1955, famed entrepreneur Bill Gates began to show an interest in computer programming at age 13. Through technological innovation, keen business strategy and aggressive business tactics, he and partner Paul Allen built the world's largest software business, Microsoft. In the process, Gates became one of the richest men in the world. In February 2014, Gates announced that he was stepping down as Microsoft's chairman.

Disponível em <http://www.biography.com/people/bill-gates-9307520#synopsis>

## **Biography 3 – Martin Luther King**

### **Martin Luther King Jr. Biography**

Civil Rights Activist, Minister (1929–1968)

#### **Quick Facts**

Name  
Martin Luther King Jr.  
Occupation  
Civil Rights Activist, Minister  
Birth Date  
January 15, 1929  
Death Date  
April 4, 1968  
Education

Boston University, Morehouse College, Crozer Theological Seminary  
 Place of Birth  
 Atlanta, Georgia  
 Place of Death  
 Memphis, Tennessee  
 Originally  
 Michael King Jr.  
 AKA  
 MLK Jr.  
 Martin Luther King  
 MLK  
 Full Name  
 Martin Luther King Jr.

Martin Luther King Jr. was a Baptist minister and social activist, who led the Civil Rights Movement in the United States from the mid-1950s until his death by assassination in 1968.

### **Synopsis**

Martin Luther King Jr. was born on January 15, 1929, in Atlanta, Georgia. King, both a Baptist minister and civil-rights activist, had a seismic impact on race relations in the United States, beginning in the mid-1950s. Among many efforts, King headed the SCLC. Through his activism, he played a pivotal role in ending the legal segregation of African-American citizens in the South and other areas of the nation, as well as the creation of the Civil Rights Act of 1964 and the Voting Rights Act of 1965. King received the Nobel Peace Prize in 1964, among several other honors. King was assassinated in April 1968, and continues to be remembered as one of the most lauded African-American leaders in history, often referenced by his 1963 speech, "I Have a Dream."

## **Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para participantes maiores de idade – a partir de 18 anos)**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA: A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL BIOGRAFIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS”**, realizada por Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte (RG: MG-12.033.466), aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da UFMG, e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar como a utilização da abordagem pedagógica denominada Sala de Aula Invertida (SAI) pode contribuir para a produção do gênero biografia em um curso de Inglês para Fins Específicos com vistas a otimizar o tempo de aula, concentrar na produção textual e atender as demandas pontuais dos alunos relativas à sua produção. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: I – preenchimento de questionário com objetivo de coletar informações dos alunos sobre sua produção textual em inglês e utilização de recursos tecnológicos por eles ao estudar; II – produção de vídeos com os conteúdos para que sejam assistidos antes das aulas; III – produção do gênero textual biografia, IV – devolutiva da correção e reescrita da última versão dos textos; V – reescrita do texto em colaboração, VI – publicação da última versão das biografias e preenchimento de questionário sobre a implementação e efetividade da abordagem pedagógica SAI.

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá: (i) preencher o questionário de coleta de informações sobre produção textual em língua inglesa e utilização da tecnologia em sua rotina de estudos; (ii) assistir aos vídeos enviados e participar das aulas durante o período de desenvolvimento desta pesquisa (dois meses – novembro e dezembro de 2016); (iii) produzir todas as versões da biografia; (iv) preencher o questionário final sobre a efetividade da implementação da abordagem pedagógica SAI.

Pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação de suas respostas nas atividades e questionários citados, na dissertação realizada pela pesquisadora e em outras publicações científicas dela derivadas. A pesquisa contribuirá para que a implementação da abordagem pedagógica SAI possa ser utilizada para o ensino de escrita em língua inglesa e demais que tratem da temática relacionada ao ensino aliado à tecnologia.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Além disso, esta pesquisa não oferece nenhum tipo de risco a seus participantes. O (a) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com a pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de suas respostas às atividades e aos questionários citados, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou os dados que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O (a) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao (à) Sr. (a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“APROXIMANDO TEORIA E PRÁTICA: A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL BIOGRAFIA EM UM CURSO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados possam ser utilizadas em outras pesquisas.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Data : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Nome completo da Pesquisadora Responsável:** Reinildes Dias

Endereço: Rua Belterra, 358, Bairro Ouro Preto

CEP: 31310-480 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 3498-1168 / 99978-1168

E-mail: reinildes@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável

Data : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Nome completo da Pesquisadora:** Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte

Endereço: Avenida Dom Bosco 122/104 – Bairro Palmeiras

CEP: 35.430-232 / Ponte Nova – MG

Telefones: (31) 3881-2057 e (31) 99193-1268

E-mail: matdletras@gmail.com

Assinatura da pesquisadora (mestranda)

Data : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

**Apêndice 5 – Primeiras versões das biografias elaboradas pelos alunos**

**# 1 My Biography**

My name is XXXXXXXX. My hometown is Ponte Nova – MG. I am married and have one daughter. Name Larissa. I do law school at Faculdade Dinâmica. I am a business man in Ponte Nova.

#2 I'm XXXXXXXX, I'm 45 years old. I was born in Teófilo Otoni – MG, but I had to move to USA in the 90's because my husband had to work there. I'm a mother of couple of kids named Matheus and Milena, they are 22 and 17 respectively. I study Law at Faculdade Dinâmica since 2016 (first semester). I like to travel and be with friends.

**#3 My Biography**

I'm XXXXXXXX. I'm 35 years old. I'm from Ponte Nova, I'm married to Carla. No kids. I'm an accountant and I like my profession. I study Laws at Faculdade Dinâmica. I make an English course at Faculdade Dinâmica. I play soccer every Wednesday with my friends.

#### #4 The biography of my life

My name is XXXXXXXX, I was born in the year 1984 the month of April and on the 12th, my parents are Mario and Irma, born in the city of Ponte Nova in the state of Minas Gerais.

I did all the primary and secondary education in public school, coming to graduate with 16 years old in the year 2000, shortly after in the year 2001, I was approved for the law school.

These days I exercise advocacy and Accounting course.

#### #5 Biografia

I am XXXXXXXX and I'm nineteen years old.

I am anxious and a perfectionist.

I play the violin since the age of nine and am currently a professor of music and conductor in the cities of Rio Doce and violin teacher in Ponte Nova.

My father died two years ago, so I live with my mother and my brother.

Study Law in Dynamic College at night, because during the day work period.

In my free time I practice Taekwondo and I volunteer at the Hospital Nossa Senhora das Dores, and take joy to patients.

I have a boyfriend who is also a musician and makes me very happy.

I am very happy and fun and do everything to see my family and friends and family happy too.

#### #6 Biografia – XXXXXXXX

She works in the pharmacy.

She dates Felipe, love of my life.

She is from Ponte Nova, Brazil.

She wants to have a spectacular career professional.

She loves music.

She studies in college dynamics.

She has two younger sisters, a thirteen and another sixteen years.

She has a large Family.

She dreams of traveling the world to know new cultures.

#7 I'm XXXXXXXX.

I'm from Ponte Nova.

I'm year twent seven old.

I'm study Dinâmica and make pharmacy.

My occupation is a pharmacy assistant.

I like to listen music.

I have tree sisters.

#8 My life

My name is XXXXXXXX and I'm 27. I have son called Arthur and he have seven years old.

I live with my parentes in Triângulo neighborhood in the city of Ponte Nova.

I work secretary in Faculdade Dinâmica and study Law in Faculdade Dinâmica.

I have a boyfriend.

I like to study.

#9 I'm XXXXXXXX.

I'm have 30 years old and study Administration at Faculdade Dinâmica.

I was born in Alvinópolis in Minas Gerais.

I work in a supermarket.

I like to study English at Dinâmica.

I like to dance.

I like to study.

#10 I'm XXXXXXXX.

I'm was born in Piedade de Ponte Nova.

I'm 18 years old.

I work in a bakery.

I study Law at Faculdade Dinâmica.

I like to study and sin and dance.

## **Apêndice 6 – Segundas versões das biografias produzidas pelos alunos**

# 1 Final versions – Biography – Classof 2016/2

I am XXXXXXXX. I was Born on April 12, 1984 in Minas Gerais, Brazil. My father, Mario, is an accountant and my mother, Irma, is a house wife. I dreamt as a child to become a lawyer and I realized at the age of 22. Even having accomplished the dream of advocating, decided years late to pursue other paths. Now I studies accounting at Dinamica College. I think afther studies on giving priority to my personal life, think about marrying and having children.



# 2 I'm XXXXXXXX and was born in Barra longa, in 1989. I have three sisters.

Today I live in Ponte Nova and I work in the Hospital Nossa Senhora das Dores as a pharmacy assistant.

I'm a student the Dinâmica college.

In the moments of leisure like to listen to music.

# 3 Biography - XXXXXXXX

I was born in Ponte Nova, Minas Gerais in 1995 and I began to show interest in the health area at the age of 15. I got to start a job in a drugstore, and have a dream: to be pharmaceutical. I entered college in 2015.

I grew up with my family with two sisters: Gloria and Tatiane. My father is Afonso and my mother is Maria Crescência.

I work in a drugstore in Ponte Nova.

In my free time I listen to music and talk to friends.



# 4



My name is XXXXXXXX, I was born on August 12, 1982, in the city of Ponte Nova, Minas Gerais. I am the youngest daughter of 3 brothers, I have a 7 year old son and I live with my parents. I like to enjoy family, dance, watch television and I'm always singing. I'm a graduate of Fadip Law School. I have several goals and some dreams as well. My dream is to complete my law school and be a great professional in the field. I want to finish building my house and have a stabilized life, to be able to travel and relax on weekends, to be able to offer my son everything that is within my reach, not exceeding the limits of his creation. Be happy above all else. That's it, anyway!

# 5 Biography

I'm XXXXXXXX and was born on September 9, 1997 in the city of Dom Silvério, Minas Gerais, Brazil.

I began my violin studies at the age of nine and, feeling the need to improve in the instrument, studied for five years at the Music Conservatory of the Visconde do Rio Branco.

I have a boyfriend who is a musician too.

At the age of thirteen, I began teaching violin in the city of Ponte Nova, and the city of Rio Doce two years later. I'm a perfectionist teacher.

My father died two years ago, so I live with my mother and my brother in the town of Rio Doce, Minas Gerais.

In my free time I practice Taekwondo and I volunteer at Hospital Nossa Senhora das Dores, in Ponte Nova, take joy to patients.

Currently, I'm studying law at the Faculdade Dinâmica.

# 6 I'm XXXXXXXX and I'm from Ponte Nova-MG. I'm 51 years old, married to Cecília and I have a daughter named Larissa. I study law at Faculdade Dinâmica. Larissa is a law student too, but at Viçosa-MG. On weekends I like to travel with my motorcycle. I love my course and I hope to be a very good lawyer to work at my business.

# 7 I'm XXXXXXXX, I'm 45 years old. I was born in Teófilo Otoni – MG. I'm married and a mother of a couple of kids named Matheus and Milena, they are 22 and 17 respectively. In the 90's I had to move to the USA because my husband had to go there to work in an American company. It was a great experience of life, my kids were born and raised there. Me and my Family came back to Brazil a couple years ago. Nowadays I study law at Faculdade Dinâmica (since 2016). I like to travel to visit my friends in the USA.

# 8 I'm XXXXXXXX and I'm 35 years old. I'm from Ponte Nova-MG. I'm married with Carla and I have no kids (for a while!). I work as an accountant and I like my profession very much. I study law at Faculdade Dinâmica where I study English too, I actually work and study. I play soccer every Wednesday with my friends to relax.

#9 I'm XXXXXXXX. I am 30 years old and study Management at Faculdade Dinâmica. I was born in Alvinópolis-MG, I'm single and work in a supermarket. I like to study English at Dinâmica because it is importante for my academic life. I like to dance and study a lot.

# 10 I'm XXXXXXXX and I was born in a small town Piedade de Ponte Nova-MG. I have a brother and I live with my mother. I'm single. I'm 18 years old and I work in a bakery in my hometown. I study law at Faculdade Dinâmica. To relax I like to dance and study.

