

## ● EDUCAÇÃO

# O BLOG COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER A MOTIVAÇÃO E A AUTONOMIA DO APRENDIZ DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*\*Sheilla Andrade de Souza<sup>1</sup>, Rafael Lucas Silva Mendes<sup>2</sup>, Rebeca Oliveira Sacchi<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo almeja apresentar os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido com os alunos do IFTM-Campus Paracatu que propôs investigar se o uso pedagógico do blog interfere na motivação e na autonomia do aprendiz de Língua Inglesa. No primeiro momento, são apresentadas definições sobre o termo autonomia, de acordo com diferentes teóricos. A seguir, são expostas discussões relacionadas ao papel do professor e do aluno nesse processo; na sequência, também são abordadas questões referentes à motivação intrínseca e à extrínseca do aprendiz, diante da situação de aprendizagem. Ao final, os dados coletados são disponibilizados e analisados. Com base nos resultados, percebe-se que desenvolver a autonomia do aprendiz de Língua Estrangeira é uma tarefa complexa, que exige esforço e dedicação por parte de aprendizes e professores. Nesse processo, os aprendizes precisam se responsabilizar pela própria aprendizagem e buscar caminhos que lhes auxiliem. Os dados revelaram ainda que o uso pedagógico do blog constitui uma ferramenta favorável para o ensino de Língua Inglesa e proporciona maior motivação e interesse por parte do aprendiz quanto às práticas de produção escrita em Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem da língua inglesa. Escola pública. Práticas pedagógicas.

## BLOG AS A TOOL FOR DEVELOPING THE MOTIVATION AND AUTONOMY OF FOREIGN LANGUAGE LEARNER

**ABSTRACT:** This paper aims to present the results of a research project developed with the students of IFTM-Campus Paracatu. It proposed to investigate if the pedagogical use of the blog interferes on motivation and autonomy of the English language learner. At first, definitions of the term autonomy are presented according to different theorists. Then, it has discussions related to the role of the teacher and the student in this process, followed by questions related to the intrinsic and extrinsic motivation of the learner, faced with a learning situation. At the end, it is provided data collected and analyzed. Based on the collected data, it was recognized that developing autonomy of the foreign language learner is a complex task that requires effort and dedication on the part of apprentices and teachers. In this process, the learners must take responsibility for their own learning and seek ways to help in the process. The data also revealed that the pedagogical use of the blog constitutes a favorable tool for the teaching of English Language and provides a greater motivation and interest on the part of the learner regarding the practices of written production in English Language.

**Keywords:** English language teaching and learning. Public school. Pedagogical practices.

\* Autor correspondente: [sheilla.souza@ifmg.edu.br](mailto:sheilla.souza@ifmg.edu.br), [souza\\_sh@hotmail.com.br](mailto:souza_sh@hotmail.com.br).

1 Doutora em Estudos de Linguagens. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Conselheiro Lafaiete (IFMG-Conselheiro Lafaiete). Conselheiro Lafaiete, MG, Brasil. [sheilla.souza@ifmg.edu.br](mailto:sheilla.souza@ifmg.edu.br), [souza\\_sh@hotmail.com.br](mailto:souza_sh@hotmail.com.br).

2 Graduado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Paracatu (IFTM-Paracatu). Paracatu, MG, Brasil. [rafaellucas\\_mendes@hotmail.com](mailto:rafaellucas_mendes@hotmail.com)

3 Graduada em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Paracatu (IFTM-Paracatu). Paracatu, MG, Brasil. [rebecaosacchi@hotmail.com](mailto:rebecaosacchi@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O princípio da autonomia tem se tornado cada vez mais necessário no ensino de Línguas Estrangeiras. A importância dada à disciplina nos currículos escolares regulares está cada vez mais comprometida: o número de aulas diminui, gradualmente, ano após ano, e os professores têm problemas relacionados às suas competências (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 94). Esses fatores tornam mais evidente a necessidade de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, levando-o a “aprender a aprender”, por meios de caminhos próprios. Conforme Silva (2008, p. 293), “a autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa”. Vivemos no mundo conectado, no qual a *Internet* nos aproxima de pessoas das mais diferentes línguas e culturas, mas, ainda, comunicar-se é um desafio para muitos, pois saber uma Língua Estrangeira não é mais questão secundária ou de posição social, mas sim uma questão de necessidade.

Nesse sentido, é apresentada, a seguir, uma revisão de conceitos relacionados à autonomia na aprendizagem de línguas e se discute sobre o papel do professor e do aluno e a motivação do aprendiz durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para finalizar, serão apresentados e analisados dados de pesquisa que propõem investigar de que maneira o uso pedagógico do *blog* interfere na motivação e nas atitudes do aprendiz de Língua Inglesa no contexto escolar.

### Autonomia: o que dizem os teóricos

O interesse pelos conceitos de autonomia no campo da linguagem surgiu em resposta aos ideais e às expectativas do tumulto político vivido na Europa, no final da década de 1960. Para Paiva (2005), as concepções de autonomia foram associadas ao ensino de Línguas Estrangeiras com o surgimento da Abordagem Comunicativa. Henri Holec liderou pesquisas dentro de um contexto social e ideológico e, dessa forma, estabeleceram-se as primeiras definições de autonomia, sendo o primeiro conceito concebido em 1971 pelo *Council of Europe's Modern Language Project*. Como resultado do projeto, foi fundado o *Centre de Recherches et d'Applications en Langues - CRAPEL*, localizado na Universidade de Nancy, na França, o qual rapidamente se tornou um importante centro de desenvolvimento de estudos no campo da autonomia. O objetivo inicial desse conselho consistia em favorecer os adultos, dando-lhes oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com base na necessidade de desenvolvimento da liberdade individual para ampliar habilidades, as quais permitiam aos indivíduos atuarem de maneira mais responsável, na implementação de assuntos relacionados à sociedade em que estavam inseridos.

Desde então, autonomia, ou capacidade de encarregar-se da própria aprendizagem, passar ser vista como resultado da prática de uma aprendizagem autodirecionada, isso é, aprendizagem cujos objetivos, o progresso e a avaliação, eram determinados pelo próprio aprendiz. Esse conceito ficou, por muito

tempo, associado ao individualismo de estudar e aprender sozinho. Todavia, as concepções de autonomia tornaram-se motivo de controvérsias para os pesquisadores ao longo da construção da literatura. Ainda não há uma definição exata do que realmente o termo significa. Nessa mesma direção, conforme Paiva (2005), definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente porque não é em todo contexto que o aprendiz pode exercitar a autonomia. Raramente, os aprendizes são totalmente livres da interferência dos fatores externos, o que pode parecer um obstáculo para o exercício da autonomia.

Dentre as mais evidentes definições de autonomia, encontra-se a de Holec (1981, p. 3), quem afirma ser autonomia a habilidade de se encarregar da própria aprendizagem. Para isso, é necessário se responsabilizar pelas tomadas de decisões, conscientizando-se dos procedimentos necessários para alcançar os objetivos. O autor apresenta algumas estratégias que podem auxiliar o aprendiz durante o processo de aprendizagem: (1) determinar os objetivos; (2) definir os conteúdos e os progressos; (3) selecionar métodos e técnicas a serem utilizados; (4) monitorar os procedimentos de aquisição da fala, ritmo, tempo, lugar e outros; e (5) avaliar o que foi adquirido.

Em adição, a autonomia é, geralmente, a capacidade de se encarregar – *taking a charge* ou se responsabilizar – *taking responsibility*, pela própria aprendizagem, conforme vimos anteriormente. Benson (2001, p. 47) prefere utilizar o termo *taking a control* para definir autonomia, afirmando que essa é a capacidade de controlar a própria aprendizagem. Em outras palavras, autonomia, para esse autor, é a capacidade multidimensional que irá assumir diferentes formas nos diferentes indivíduos, além de variar em um mesmo indivíduo em diferentes contextos e diferentes momentos. Nesse sentido, Littlewood (1996, p. 428) define pessoa autônoma por aquela que tem uma capacidade independente de desempenhar as escolhas que direcionam suas ações. Contudo, o aprendiz autônomo necessita de capacidade (conhecimento e habilidade) e disposição (motivação e confiança) para exercer sua autonomia. Para o autor, capacidade depende da relação entre as escolhas apropriadas e a(s) habilidade(s) necessária(s) para executar essas escolhas, e a disposição depende da motivação e da confiança para executar as escolhas.

A fim de que haja sucesso no desenvolvimento da autonomia, é importante que esses quatro componentes (conhecimento, habilidade, motivação e confiança) estejam integrados. Por exemplo, a pessoa pode se sentir motivada a aprender fora da sala de aula, mas não possuir o conhecimento ou a habilidade necessária para organizar seu tempo de forma eficaz; ou, também, pode ter grandes oportunidades de desenvolver conhecimento e habilidades para aprendizagem, mas não fazer uso de maneira significativa por ser dependente do professor.

É importante observar que o aumento da autonomia no uso e na aprendizagem de línguas pode

envolver a progressão de alguns fatores (LITTLEWOOD, 1996, p. 429-430), visto que os aprendizes:

- são capazes de fazer suas próprias escolhas relacionadas à gramática e ao vocabulário, sendo esse o passo inicial para a “comunicação autônoma”;
- escolhem os significados que querem expressar e as estratégias de comunicação que utilizarão a fim de atingir os objetivos de comunicação;
- são capazes de alcançar um maior poder de decisão sobre os objetivos, os significados e as estratégias necessárias;
- começam a escolher seus próprios contextos de aprendizagem, isso é, autodirecionar a aprendizagem;
- tornam-se capazes de tomar decisões, antes pertencentes aos professores, relacionadas à escolha de materiais e às tarefas;
- participam e determinam a natureza e o progresso dos seus programas de estudo; e
- são capazes de fazer uso da língua independentemente, em situações reais de uso fora da sala de aula.

Ainda, conforme Littlewood (1996, p. 431), a autonomia do indivíduo pode ser de três tipos: **Autonomia como comunicador** – depende da capacidade de usar a linguagem de forma criativa e de fazer uso de estratégias apropriadas para comunicação significativa em situações específicas; **Autonomia como aprendiz** – depende da capacidade de se engajar em trabalhos independentes e de usar estratégias de aprendizagem, dentro ou fora da sala; **Autonomia como pessoa** – depende da capacidade de expressar-se individualmente e criar contextos de aprendizagem e interação, dentro ou fora da sala de aula. Nesse cenário, com o avanço dos recursos tecnológicos e das discussões sobre novos letramentos, Paiva (2005, p. 4) acrescenta a **Autonomia como usuário de recursos tecnológicos** – capacidade de fazer uso das tecnologias e resolver problemas tecnológicos, principalmente em contextos de aprendizagem de Língua Estrangeira, nos quais a *Internet* disponibiliza ferramentas significativas para o processo de aprendizagem.

Mas como avaliar se um aprendiz é autônomo ou não? Little (1991, p. 4) afirma que reconhecemos a autonomia do aprendiz pelo comportamento apresentado por ele. Entretanto, há a necessidade de se considerarem as variáveis individuais, tais como idade, progresso na aprendizagem, entre outras. Manifesta-se, assim, a autonomia de diferentes maneiras. Little (1991) observa o fato de a aquisição de autonomia, em contextos institucionais, não ser um processo fácil. Trata-se de uma tentativa de conscientizar os aprendizes da necessidade de aproximação com tarefas e técnicas, que, à primeira vista, causam desorientação e transmitem a ideia de aprendizagem não significativa, sem objetivos. Por outro lado, quando o processo é compreendido e bem-sucedido, esse modelo traz ricos benefícios ao aprendiz, uma vez que ele passa a ser sujeito ativo e consciente no processo de aprendizagem.

Outra definição relevante ao tema encontra-se em Dickinson (1991, p. 11), que afirma ser a autonomia o termo que descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas à própria aprendizagem, e pela implementação dessas escolhas. Dickinson (1991) discute conceitos importantes relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O primeiro e bastante significativo diz respeito à “autoinstrução”, isto é, refere-se a situações nas quais os aprendizes trabalham em grupos ou sozinhos, sem o controle direto do professor. Esse tipo de trabalho pode ocorrer em curto período de tempo ou durante o processo de aprendizagem. Conforme se sabe, o ato de aprender é individual/pessoal: ninguém pode aprender pelo outro; e o professor, no ensino tradicional, é responsável por organizar e gerenciar a aprendizagem em uma sala de aula. Dessa forma, a autoinstrução consiste no princípio de que o professor procura incluir os aprendizes no processo de tomada de decisões; em outras palavras, transferir para os aprendizes a responsabilidade de gerenciar o próprio processo de aprendizagem.

Outro termo que merece destaque é o “auto-direcionamento”, o qual se refere às atitudes individuais, nas quais os aprendizes são preparados para serem responsáveis pela própria aprendizagem. Os aprendizes retêm a responsabilidade pelos aspectos de gerenciamento da sua aprendizagem, mas, provavelmente, procurarão ajuda de especialistas para executar algumas tarefas. É importante ressaltar que um aprendiz autônomo poderá trabalhar em grupos e/ou pares. “Autonomia não significa estar isolado” (DICKINSON, 1991, p. 13). Quanto ao autoacesso, conforme Dickinson (1991), esse se refere à organização de materiais didáticos e alguns equipamentos que auxiliam na aprendizagem. Com isso, o aprendiz acessa informações disponíveis a partir dos diversos materiais e mídias para construir o conhecimento, isso pode ocorrer com o uso de videoaulas, materiais disponíveis na internet, *podcasts*, entre outros.

É notório que o conceito de autonomia vem se desenvolvendo ao longo da história e assumindo uma posição importante no ensino de Línguas Estrangeiras, principalmente no que se refere ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Warschauer (2002, p. 455) pontua que “a concepção de autonomia foi valiosa no início do ensino comunicativo, porém agora se torna ainda mais significativa”. Com o advento da era digital, exige-se do aprendiz bem mais que memorização de informações e reprodução do conhecimento. O modelo de “educação bancária” criticado por Freire (1970) cede espaço para o mundo digital, no qual se espera do aprendiz a capacidade de definir suas necessidades de aprendizagem e sua habilidade para acessar as informações disponíveis em espaço virtual, avaliando e selecionando os dados verdadeiros e úteis dos então conhecidos como lixo virtual. Isso resulta na necessidade de repensar o papel do professor, que não somente é responsável por fazer uso das novas tecnologias para o ensino de línguas, e também ter estratégias para avaliar e adaptar as novas ferramentas, à proporção que elas aparecem.

Sob esse enfoque, Warschauer (2002) descreve que os aprendizes autônomos são aqueles que

sabem como formular questões de pesquisa e criar planos para solucioná-las. Eles respondem suas próprias questões através do acesso às ferramentas de aprendizagem e pesquisas *online* ou *off-line*. Além disso, aprendizes autônomos são capazes de assumir responsabilidade sobre sua própria aprendizagem por meio de trabalhos individuais ou coletivos que resultam em oportunidades de comunicação por meio de apresentações, Web sites, e publicações tradicionais direcionadas para um público local ou geral. Professores que têm acesso à Internet em sala de aula estão em uma posição favorável para ensinar aos alunos valiosas habilidades e estratégias de aprendizagem, a fim de torná-los aprendizes autônomos ao longo da vida (WARSCHAUER, 2002, p. 457).

Conforme o autor, o conceito de autonomia deve ser ampliado, indo além do autodirecionamento e do uso das novas tecnologias, para a capacidade de desenvolver, explorar, avaliar, adaptar as novas tecnologias à aprendizagem.

Avançando um pouco mais, Paiva (2005) entende autonomia como sendo

um sistema complexo, manifestado em diferentes níveis de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidade, habilidade, atitudes, disposição, tomadas de decisões, planejamento, ações, e avaliações tanto como aprendiz ou como comunicador dentro ou fora da sala de aula. Como um sistema complexo, ele é dinâmico, caótico, imprevisível, não linear, adaptável, aberto, auto organizado, sensível a condições iniciais e feedback (PAIVA, 2005, p. 6).

A partir das reflexões apresentadas, neste trabalho, a autonomia é vista como a capacidade do aprendiz de se responsabilizar pela própria aprendizagem, tomando iniciativas, desenvolvendo atitudes, tendo disposição para acessar informações, fazendo uso das tecnologias digitais, executando tarefas/atividades, buscando os caminhos e os auxílios necessários para a solução de problemas, de uma forma crítica e consciente.

Na sequência, apresentamos assuntos referentes ao papel do aprendiz e do professor durante o processo de aprendizagem autônoma.

## O papel do aprendiz

Durante o desenvolvimento da autonomia, o aprendiz possui um importante papel. Esse deve ser consciente da importância das tomadas de decisões e da participação efetiva durante o processo, que deve assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, ciente de que as atitudes

trarão benefícios e/ou consequências. Para Scharle e Szabó (2000, p. 153), os aprendizes que aceitam a ideia de que seu próprio esforço conduz a aprendizagem são mais favoráveis ao sucesso. Em consequência, esses aprendizes realizam atividades, deveres, não para agradar os professores, mas sim devido à consciência de que o esforço conduz à aprendizagem. Conforme os autores, autonomia e responsabilidade possuem significados bem parecidos, principalmente no que se refere às três ações a seguir: (1) interromper a explicação do professor para fazer perguntas relacionadas ao tema; (2) procurar o significado das novas palavras utilizadas pelo professor; e (3) prestar mais atenção quando o tema a ser abordado for desconhecido.

Segundo Breen e Mann (1997), a pessoa autônoma se posiciona diante do mundo, se apresenta interessada pelo que está aprendendo, possui capacidade metacognitiva, gerencia mudanças, é independente do processo educacional e se mostra capaz de realizar negociações. Em adição, os aprendizes autônomos conseguem estabelecer relação entre o que é aprendido, a forma com que se aprende e quais as fontes disponíveis, sendo capazes de controlar a própria aprendizagem. A partir dessa perspectiva, autonomia não é apenas um conjunto de regras e estratégias a serem aprendidas, mas uma forma de se posicionar diante do mundo. Os autores contrários a Holec (1988) afirmam que autonomia não é uma capacidade que necessita ser aprendida, mas uma forma de ser, que precisa ser descoberta e redescoberta.

Na visão de Breen e Mann (*ibidem*), aprendizes autônomos podem utilizar os momentos de avaliação para uma rica fonte de *feedback* ou podem desconsiderar esses momentos por acharem irrelevantes e desnecessários. Eles refletem sobre a própria aprendizagem e realizam escolhas sobre qual o melhor caminho a seguir, estão atentos a mudanças e se adaptam facilmente a elas, mostrando-se independentes do processo educacional. Ressalte-se que aprendizes autônomos identificam os objetivos da aprendizagem a fim de suprir suas próprias necessidades, desejos e interesses, e são capazes de avançar para o próximo passo. Assim, eles nunca trabalham em um vazio sem um objetivo justificável.

Para complementar, de acordo com a visão naturalista de aquisição, ao aprendiz deve ser oferecido o maior número possível de insumo, juntamente com as oportunidades de fazer uso da língua em situações reais, respeitando os limites de sua competência linguística. Dessa forma, recursos, tais como, vídeos, áudios, livros, dicionários, gramáticas em Língua-Alvo, são necessários para conduzirem o aluno na aquisição de uma Segunda Língua, o que vem ao encontro das necessidades do aprendiz. Em suma, o aprendiz autônomo busca seu próprio caminho, faz uso de estratégias de aprendizagem de maneira consciente e inconsciente e se beneficia com o auxílio do professor, assumindo a responsabilidade de que o sucesso da aprendizagem depende do seu próprio esforço.

## O papel do professor

No processo de desenvolvimento da autonomia, professores e aprendizes precisam trabalhar de forma colaborativa, desmistificando o conceito de que autonomia é trabalhar isoladamente, sem ajuda de um orientador. Nesse sentido, conforme Little (1999, p. 45), “o desenvolvimento da autonomia do aprendiz irá depender diretamente da iniciativa do professor – o aprendiz não desenvolverá a autonomia simplesmente porque foi dito a ele para fazê-lo”.

O educador, nesse processo, tem o papel de encorajar os aprendizes a serem ativos na construção do conhecimento. No entanto, esses profissionais que foram formados em um modelo expositório têm dificuldades para exercerem o papel de facilitador, de direcionador do saber. No referido modelo, a voz do docente aparece na maior parte do tempo, isso propaga o conceito de que se ele não falar, não haverá aprendizagem. Na maioria dos casos, ele apresenta um problema e ele mesmo o soluciona, o que poderá impedir que os aprendizes pensem e encontrem novos caminhos. Nesse sentido, o educador é visto como um modelo a ser seguido, ao contrário do modelo a ser superado.

Em consonância com Breen e Mann (1997, p. 145), o docente deve (1) ter consciência de que ele também é um aprendiz e que cada um possui uma cultura própria de ensinar; (2) ser reflexivo sobre sua prática pedagógica; (3) acreditar na capacidade de aprendizagem dos aprendizes, bem como na capacidade que cada um possui em desenvolver sua própria autonomia; e (4) querer desenvolver a autonomia do aprendiz em sala de aula e estar preparado para assumir as consequências. No que refere à autonomia em sala de aula, os autores apresentam Dickinson (1992, p. 2) reforçando as discussões acerca da independência do aprendiz, atribuindo ao instrutor o papel de encorajador do desenvolvimento da autonomia em contextos formais de aprendizagem.

Dickinson (1992) define seis caminhos que podem ser percorridos pelo professor, com o objetivo de promover uma maior autonomia ao aprendiz. São eles: (1) encorajar a independência do aprendiz, (2) convencer o aprendiz da sua capacidade de ser independente, (3) oportunizar os aprendizes a exercitarem a própria independência, (4) ajudar os aprendizes a desenvolverem estratégias de aprendizagem, (5) ajudar os aprendizes a serem mais conscientes sobre o sistema linguístico, e (6) compartilhar experiências com os aprendizes.

Em síntese, o papel do professor que deseja desenvolver a autonomia do aprendiz é o de encorajador, facilitador, reflexivo, colaborador, avançando para além do ensino das quatro habilidades. Deve ser capaz de incorporar os novos e múltiplos letramentos nos currículos escolares, incentivando o uso de recursos tecnológicos digitais, e, acima de tudo, acreditando na capacidade do aprendiz.

## Motivação no processo de desenvolvimento da autonomia no aprendiz

Em face às reflexões apresentadas, infere-se que, nesse processo, a motivação representa um papel determinante no que se refere ao sucesso na aquisição de uma Língua Estrangeira. O tema tem sido abordado por vários teóricos: Gardner e Lambert (1972); Ellis (1985); Wenden (1998); Schmidt e Watanabe (2001); Ortega (2009); entre outros.

No que se refere à motivação, na visão de Ortega (2009, p. 168), o termo é usualmente utilizado para se referir ao desejo de iniciar a aprendizagem de uma Segunda Língua e ao esforço empregado para sustentar esse desejo. Em termos leigos, motivação é entendida como sendo relacionada à quantidade, isto é, alguns indivíduos são mais motivados que outros.

Nessa perspectiva, as atitudes em direção à aprendizagem de uma Língua Estrangeira e a interação com falantes irão contribuir para o aumento ou a diminuição da motivação. Reforçando, Ellis (1997, p. 75) afirma que a motivação envolve atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes farão para aprender uma Língua Estrangeira. Na perspectiva da motivação, Ryan e Deci (2000) acreditam que ela, a motivação, pode variar não só em quantidade, mas também de acordo com a orientação, em outras palavras, de acordo com as atitudes e os objetivos que orientam as ações. Assim, um indivíduo pode realizar uma tarefa simplesmente por causa da recompensa e do medo da punição, ou para obter notas – Motivação Extrínseca. Em contrapartida, pode um indivíduo desenvolver tarefas porque acredita na sua importância – Motivação Intrínseca. Para exemplificar, Motivação Intrínseca refere-se a situações em que os aprendizes realizam atividades para satisfazerem seus objetivos pessoais, independente de pressão externa ou recompensas. Essa é interna ao indivíduo e o aprendiz pode ser mais ou menos motivado, de acordo com a tarefa proposta.

Em contexto de sala de aula, podemos dizer que existem aprendizes mais predispostos às atividades orais e outros às atividades escritas ou de leituras, sendo que nem todos estarão motivados a desempenharem a mesma tarefa. Contudo, quanto mais os aprendizes se envolverem com a tarefa e se dispuserem a realizá-la, mais motivados intrinsecamente eles se apresentarão. Todavia, a Motivação Extrínseca refere-se a situações de aprendizagem nas quais o interesse pela realização de tarefas não se encontra nela propriamente, mas sim em outros interesses, a exemplo, ser aprovado em um teste, melhorar e/ou ser promovido no trabalho, entre outras. Isso requer que o indivíduo assuma responsabilidade pela realização de tarefas para as quais ele não se sente disposto a realizar.

Estabelecendo relação entre motivação e autonomia, pode-se inferir que os aprendizes intrinsecamente motivados assumem mais responsabilidade pela realização das atividades propostas e desenvolvem atitudes positivas durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, os motivados extrinsecamente realizam

as tarefas, movidos pelos valores instrumentais, tendendo a culpar terceiros, pelo fracasso obtido. Geralmente, não assumem responsabilidade pela aprendizagem.

Segundo Gardner (2001, p. 9), motivação implica em várias facetas, sendo que o indivíduo motivado apresenta vários atributos e objetivos, sendo eles: (1) se esforça para alcançar os objetivos, é persistente e atento às tarefas propostas; (2) possui objetivos e desejos; (3) se diverte realizando as tarefas; (4) recebe reforços positivos pelo sucesso e insatisfação pelos fracassos; (5) é consciente sobre os sucessos e os fracassos; (6) é estimulado pelos desafios; e (7) faz uso de estratégias para superar os desafios. Isso significa dizer que um indivíduo motivado expressa comportamentos, sentimentos, cognições etc., que o indivíduo não motivado não apresenta.

Dentro desse contexto, tem-se a motivação Integrativa ou Instrumental. Para Gardner e Lambert (1972) Motivação Integrativa é o desejo do indivíduo de fazer parte de outra cultura. Defendem ainda que a Motivação Instrumental é caracterizada pelo desejo de obter-se reconhecimento social ou vantagens econômicas, devido ao fato de conhecer outras línguas.

Mais recentemente, Paiva (2011) afirma ser a motivação

um subsistema complexo simples que trabalha como uma força movedora em qualquer processo de aprendizagem (...), como sendo uma força que envolve fatores social, afetivo e cognitivo manifestados em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazeres e esforços. Salientando que a motivação varia de acordo com o período de tempo, ou estágios ao longo do processo de aquisição, o qual não é restrito ao contexto educacional, sendo uma necessidade para o desenvolvimento da autonomia (PAIVA, 2011, p. 62-63).

Podemos compreender, com base nas discussões, a existência de dois tipos de aprendizes. O primeiro, os motivados extrinsecamente, desenvolvem atitudes positivas diante das atividades propostas, acreditando que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem depende do esforço pessoal, tendendo a obterem um maior sucesso na aprendizagem. O segundo são aqueles que esperam informações prontas por parte dos professores, apresentando uma maior dependência do outro para realizarem tarefas.

Fica, assim, evidente, na literatura, o fato de as pessoas que tomam iniciativa na aprendizagem (aprendizes ativos) aprenderem mais e melhor que pessoas que esperam passivamente todo insumo do professor (aprendizes passivos).

### **O blog como ferramenta para desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz**

Com o objetivo de contextualizar, cabe lembrar que embora a *Weblog* ou simplesmente *blog*, como

é conhecido atualmente, faça parte da *World Wide Web* (WWW) desde o início, sua popularidade é algo recente. Acredita-se que essa ferramenta se popularizou a partir de 1999 (BLOOD, 2000). Desde então, o *blog* passou a ser utilizado por diversos profissionais, entre eles professores/educadores, tornando-se uma ferramenta útil para o desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Campbell (2003) discute os benefícios do uso do *blog* no ensino de Línguas Estrangeiras, classificando-o em três tipos:

- *blog do tutor*: é um tipo de *blog* manuseado pelo tutor/professor. Nesse tipo de *blog*, o tutor disponibiliza materiais específicos para os aprendizes, indo ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo. Tem como objetivo promover a prática de leitura/escrita, difundir a exploração de outras websites em Língua Estrangeira, encorajar o uso da língua por meio de comentários, disponibilizar informações relacionadas à sala de aula, além de fornecer links, proporcionando ao indivíduo uma maior independência quanto à aprendizagem;
- *blog do aprendiz*: esse tipo de *blog* pode ser gerenciado tanto individualmente quanto por meio de grupos colaborativos, sendo eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aprendiz, desenvolvendo o senso de propriedade e ética dentro de um ambiente virtual;
- *blog da sala*: é resultado de um esforço colaborativo dos aprendizes. Pode ser usado como um ambiente para discussão e divulgação de mensagens, imagens, atividades desenvolvidas em sala de aula, desenvolvendo um maior senso de responsabilidade no aprendiz.

Devido à facilidade e interatividade do *blog*, seguem abaixo possíveis vantagens de sua utilização para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aprendizagem de Língua Estrangeira: (1) promove uma reflexão crítica, na medida em que permite aos aprendizes refletirem sobre a própria aprendizagem, encorajando-os a avaliarem o que eles leram e escreveram; (2) fornece modelos de produção oral e escrita. Por meio dos comentários, os aprendizes são capazes de interagir com outros usuários, favorecendo uma relação de troca, além de permitir que o aprendiz avalie seu desenvolvimento durante um período de tempo; (3) permite uma maior flexibilidade de tempo e local para realização das tarefas propostas; e (4) melhora a qualidade da escrita: uma vez que os aprendizes produzem para um público real, espera-se que eles observem a qualidade do trabalho, evitando a cópia dos colegas.

Percebe-se que várias são as formas de utilização do *blog* em contextos escolares. A seguir, será apresentada uma proposta que vem sendo desenvolvida com os alunos em uma escola pública de Minas Gerais.

## MATERIAL E MÉTODOS

Partindo do princípio de que a autonomia e o uso das novas tecnologias têm se tornado cada vez mais necessários no ensino de Línguas e que o Letramento Digital é uma habilidade essencial para o desenvolvimento do aprendiz do século XXI, faz-se necessário o uso e a adequação desses recursos em contextos escolares. No desenvolvimento dessa reflexão, esse trabalho é resultado de um estudo de caso realizado a partir do projeto intitulado "Letramento Digital: compartilhando com o *blog*", desenvolvido com os alunos de uma escola pública no interior de Minas Gerais, cujo objetivo é promover maior motivação e autonomia dos aprendizes, no que se refere à aprendizagem de Língua Inglesa em contextos escolares. O projeto busca, por meio de recursos da Internet, compartilhar atividades produzidas em sala, incentivar os alunos a desenvolverem habilidades orais e escritas através do *blog*, estabelecendo uma ligação entre discussões em sala de aula, livro didático e recursos digitais.

Para justificar a escolha da ferramenta *blog*, recorre-se ao conceito apresentado por Campbell (2003), em que o autor apresenta o *blog* como sendo um diário online, no qual os indivíduos "postam" suas ideias, pensamentos, textos, fotos, vídeos etc., considerado de fácil acesso e manuseio. Reforçando a escolha, menciona-se o conceito apresentado por Blackstone et al. (2007), que definem o *blog* como páginas virtuais interativas, fáceis de serem gerenciadas e que permitem aos alunos se engajarem em trocas virtuais, expandindo o conhecimento linguístico, além da sala de aula, encorajando uma aprendizagem autônoma.

Estiveram envolvidos nesse estudo 46 participantes, de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, dos cursos integrados de informática e eletrônica. A pesquisa foi realizada após o cumprimento de uma atividade de produção escrita, proposta pelo livro didático, na qual os alunos deveriam produzir um texto e postar no *blog* em forma de comentário. A professora elaborou um roteiro, a fim de nortear o trabalho, porém, ao aluno foi dada a liberdade para seguir ou não o roteiro.

O instrumento para coleta de dados foi baseado em Wenden (1998, p. 82), isto é, nos conceitos de "relato retrospectivo", no qual o participante é convidado a pensar sobre suas experiências anteriores e escrever sobre ela. Contudo, a autora salienta o fato de o relato retrospectivo variar na medida em que limita o que os informantes podem dizer. Dentro dessa perspectiva, Wenden (1998) sugere a elaboração de um questionário estruturado com o objetivo de coletar dados relacionados a uma variedade de tópicos, podendo, também, focar em uma tarefa específica. O questionário conteve questões do tipo (1) concordo ou discordo, (2) falso ou verdadeiro, e (3) sim ou não para uma série de afirmações; ou também, disponibilizar opções de 0 a 5 para que os participantes realizem suas escolhas, de acordo com a intensidade de suas opiniões. Seguindo essa proposta, foi elaborado um questionário dividido em duas partes. A primeira,

contendo questões relacionadas à aprendizagem autônoma de forma geral e, a segunda, objetivando coletar dados referentes à tarefa específica mencionada anteriormente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embasando-se nas discussões sobre autonomia como sendo a capacidade de o indivíduo se responsabilizar pela própria aprendizagem, percebe-se, por meio dos dados, que 38 dos participantes se acham responsáveis pela própria aprendizagem (Tabela 1).

**Tabela 1** – 1ª parte do questionário: dados gerais

TÓPICOS	SIM	NÃO	TOTAL DE PARTICIPANTES
Responsável pela própria aprendizagem	38	7	45*
Necessidade do professor	40	6	46
Capacidade de aprendizagem	43	3	46
Esforço próprio	37	9	46
Disposição para realizar tarefas	28	18	46
Avaliação da própria aprendizagem	23	23	46
Iniciativa	27	19	46
Uso da Língua Inglesa fora do contexto escolar	22	24	46

**Fonte:** dados da pesquisa

\* Um participante não respondeu a essa questão.

Todavia, 40 necessitam de orientações do professor, revelando, assim, uma relação de dependência entre professor-aluno. Um ponto positivo refere-se ao fato de 43 dos participantes se acharem capazes de aprender uma Língua Estrangeira, apresentando justificativas que serão transcritas a seguir:

*Apesar das dificuldades, com esforço é possível (basta apenas ter disposição para estudar).*

*Não existe dificuldade que não possa ser superada quando se quer aprender.*

*Com esforço e dedicação conseguimos aprender.*

*Acredito que não somente na, digo, em uma língua estrangeira o aprendizado depende da força de vontade de cada um, e se tiver força de vontade e empenho, cada um consegue.*

*Sim. Acho que sou capaz, porém às vezes falta um pouco de interesse pela língua estrangeira por ser uma matéria difícil e que exige esforço por parte do aluno.*

Vale destacar a colocação de três participantes que abordam questões discutidas incansavelmente na literatura (ALMEIDA FILHO, 2009; 2010) referente ao ensino e à aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contextos escolares.

*É só ter força de vontade. Mas na escola não consigo aprender inglês. Tenho que fazer um curso.*

*Porque não é difícil, com o auxílio necessário sou capaz de aprender.*

*Sim. Porém acho que o governo, instituições de ensino deveriam investir mais na área de línguas estrangeiras; com isso se teria maior eficiência no aprendizado.*

No item "Iniciativa", houve uma pequena diferença entre os resultados: 27 dos participantes dizem tomar iniciativas, enquanto 19 afirmam que não buscam outras formas de aprendizado senão os propostos em sala. Dentre os que afirmaram utilizarem outros meios para criar situações de aprendizagem, foi comum os participantes citarem realização de tarefas, tais quais ouvir músicas, assistir a filmes e jogar videogames: estratégias para a aprendizagem.

Constata-se, por meio das respostas, que os alunos são conscientes da necessidade de se esforçarem e se dedicarem ao aprendizado, porém, ao analisar a Tabela 2, verifica-se que um número significativo de alunos não realiza as tarefas propostas. Constata-se que 16 afirmam copiar dos colegas e um participante revela não realizar as tarefas sugeridas pelo professor.

**Tabela 2** – 1ª parte do questionário - Geralmente você realiza as tarefas propostas

TÓPICO	N.º DE PARTICIPANTES
Sozinho	18
Em grupo	13
Com o professor	4
Com o monitor	0
Copia dos colegas	16
Não realiza as tarefas	1

**Fonte:** dados da pesquisa

Outro índice que merece destaque, de acordo com a Tabela 2, se refere ao fato de os aprendizes não procurarem os monitores para os auxiliarem na realização das tarefas. A instituição oferece o programa de monitorias em dias e horários variados, a fim de auxiliar os alunos na realização de tarefas, porém, conforme os dados, nenhum aluno executa as atividades com os monitores.

Ao relacionar os dados contidos na Tabela 1 com os da Tabela 2, depreende-se que houve uma coerência entre o número de participantes no item "Disposição para realizar tarefas" da Tabela 1 – sendo que 18 deles não se mostram dispostos a realizarem as tarefas propostas – e o número apresentado na Tabela 2, uma vez que 16 dos participantes afirmam copiar as tarefas dos colegas. A seguir serão analisados os dados referentes à segunda parte do questionário relacionados às atividades do blog.

**Tabela 3** – 2ª parte do questionário - Referente às atividades realizadas no blog

Tópico	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo	Discordo plenamente	Total de participantes
Eu gosto de realizar atividades no blog.	11	26	6	0	43
Eu gosto de postar atividades escritas no blog.	11	24	8	0	43
Eu gosto de ler os comentários postados pelos meus colegas no blog.	10	19	14	0	43
Ter alguém, além da professora, para ler meus textos me encoraja a escrever melhor.	12	20	11	0	43
Para me encorajar e melhorar minha habilidade de escrita, eu prefiro realizar atividades no blog ao invés dos meios convencionais (caderno/ folha separada/cartaz).	14	14	11	4	43
A tarefa com o blog me incentivou a desenvolver minha escrita.	18	21	3	1	43
A tarefa do blog me fez sentir mais responsável e disposto para realizar a tarefa de escrita.	17	20	5	1	43
Após realizar a atividade, me senti mais capaz e confiante para desenvolver tarefas escritas em Língua Inglesa.	9	21	11	1	42
Utilizei sites de tradução para realizar toda a tarefa para mim.	9	6	15	13	43
Contei com a ajuda de dicionários impressos, online e sites de tradução para me auxiliar na tarefa.	24	16	2	1	43
Sou indiferente à tarefa do blog, ela não contribuiu para melhorar minha aprendizagem.	1	3	11	29	44
Tive dificuldade em acessar o blog e postar os comentários.	9	5	9	19	42
Eu não gosto do uso de novas tecnologias (recursos digitais), em sala de aula.	1	1	6	35	43

**Fonte:** dados da pesquisa

**Obs.:** há alternância entre o número total de participantes, pelo fato de alguns deles não terem respondido a todas as questões, sendo que três participantes deixaram de responder a parte 3 do questionário por não terem realizado a tarefa do blog.

Os dados coletados pelo estudo foram importantes por uma série de razões: primeiro, porque revelam o interesse dos participantes em realizarem atividades no *blog*, uma vez que 11 concordam plenamente e 26 afirmam concordar com a afirmação “Eu gosto de realizar atividades no *blog*”. Dessa forma, os dados sugerem continuidade desse tipo de tarefa; segundo, devido ao fato de 11 concordarem plenamente com o item “Eu gosto de postar atividades escritas no *blog*”, 26 concordarem e somente 6 afirmarem não concordar. Ainda nesse sentido, ao responderem a afirmação “sou indiferente à tarefa do *blog*, ela não contribuiu para melhorar minha aprendizagem”, os dados apresentados foram os seguintes: 29 discordam plenamente, 11 discordam, três concordam e somente um dos informantes concorda plenamente; Terceiro ponto observado, com relação ao item “encorajamento”, 14 concordam plenamente que realizar atividades no *blog* os encoraja no desenvolvimento da habilidade de escrita, em contraposição com os meios tradicionais, e 12 concordam com essa afirmação, totalizando uma maioria significativa. Nesse estudo, 18 participantes concordam plenamente que a tarefa do *blog* foi um incentivo para a produção escrita e 21 concordam com a afirmação. Os dados nos permitem entender que o *blog* é uma ferramenta importante para auxiliar no desenvolvimento das habilidades escritas do aprendiz. Finalmente, confirma-se, conforme esperado, que os informantes são favoráveis ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, pois 35 discordam plenamente com a afirmação “não gosto do uso de novas tecnologias em sala”, seis discordam, um concorda e um concorda plenamente.

Assim, o estudo revela certa eficácia do uso dessa ferramenta na aprendizagem de Inglês nessa comunidade específica. Os alunos se apresentam mais confiantes, dispostos e motivados a desenvolverem atividades referentes à Língua Inglesa, sinalizando positivamente quanto ao uso de novas tecnologias em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões, torna-se evidente que desenvolver a autonomia do aprendiz no que se refere à aprendizagem de Língua Estrangeira é algo complexo, requer esforço e dedicação por parte dos envolvidos. Professores e alunos precisam trabalhar de forma colaborativa durante todo o processo. Os aprendizes devem se responsabilizar pela própria aprendizagem, tomando iniciativas, buscando caminhos independentes e/ou orientados, a fim de atingirem uma aprendizagem significativa. Os professores devem encorajá-los, norteando-os, conduzindo-os no processo e refletindo sobre as práticas pedagógicas, fazendo uso de novas tecnologias. Nesse sentido, de acordo com os dados obtidos pelo estudo, o uso pedagógico do *blog* constitui uma ferramenta favorável para o ensino de Língua Inglesa, despertando uma maior motivação e interesse por parte do aprendiz. Nessa mesma direção, estudos precisam ser desenvolvidos a fim de investigar e apresentar outras possibilidades relacionadas ao uso das novas

tecnologias em contextos escolares, com o objetivo de contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico, capaz de se posicionar em um mundo no qual o acesso às novas tecnologias e ao conhecimento de, pelo menos, uma Língua Estrangeira se configura uma habilidade para o sucesso profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Artelingua, 2009.

BENSON, P. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001. p. 7-21.

BLACKSTON, B., SPIRI, J.; NAGANUMA, N. **Blogs in English language teaching and learning: pedagogical uses and student responses**. Reflections on English Language Teaching (RELT), v. 6, n. 2, p. 1-19. 2009. Disponível em: <<http://www.nus.edu.sg/celc/publications/RETL62/01to20blackstone.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

BLOOD, R. **Weblogs: a history and perspective**. Disponível em: <[http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 7 jun. 2012.

BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997. p.133-149.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 4th. ed. Longman, 2000.

CAMPBELL, A. P. 2003. Weblogs for use with ESL Classes. **The Internet TESL Journal**, Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

DICKINSON, L. Basic issues in self-instruction. In: DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 4-42.

DICKINSON, L. **Learner training for language learning**. Authentic Language Learning Resources. 1992.

ELLIS, Rod. **Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970..

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. C. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. C. **Integrative Motivation: Past, Present and Future**. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>> Acesso em: 7 jun. 2012. 2001. p. 1-27.

HOLEC, Henri. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HOLEC, H. (1988). **Autonomy and self-directed learning: present fields of application**. Strasbourg: Council of Europe. 1988

LITTLE, D. Issues and problems in the implementation of autonomy. In: LITTLE, D. **Autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1999. p. 44-57.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**, v. 24, n. 4, 1996. p. 427-435.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition**. Hodder Education, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomy in second language acquisition**. SHARE: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac, n. 146, ano 6, May 6th 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G., GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

RYAN, R.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic motivations. Classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, n. 25, 2000. p. 54-57. Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 7 jun 2012.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. Responsibility and autonomy. In: SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 3-10.

SCHMIDT, R.; WATANABE, Y. Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Motivation and second language acquisition**, n. 23, p. 313-359. 2001. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation,%20strategy%20use,%20and%20pedagogical%20preferences.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

SILVA, W. M. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Orgs.). **Educação de professores de línguas - os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 3, Autumn 2002. p. 453-475. Disponível em <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/developmental.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/developmental.html)>. Acesso em: 7 jun. 2012.

WENDEN, A. **Leaner Strategies for Learner Autonomy**. Great Britain: Prentice Hall. 1998.