

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

MILENA SCHNEID EICH

A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM FERRAMENTA  
DIGITAL: O FOCO NA EDIÇÃO

SÃO LEOPOLDO

2011

Milena Schneid Eich

A construção colaborativa de textos em ferramenta  
Digital: o foco na edição

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo  
2011

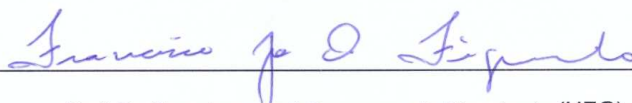
Milena Schneid Eich

"A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM FERRAMENTA DIGITAL: O FOCO  
NA EDIÇÃO"

Monografia (Dissertação) apresentada à  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
como requisito parcial para obtenção do  
título de mestre em Linguística Aplicada

Aprovada em 10 de janeiro de 2012

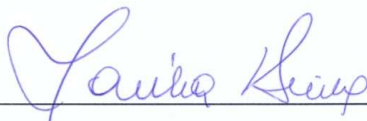
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)



Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

E34c Eich, Milena Schneid, 1977-  
A construção colaborativa de textos em ferramenta digital : o foco  
na edição / Milena Schneid Eich. - 2011.  
106 f. : il. ; 30 cm.

Tese (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2011.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília dos Santos Lima.

1. Comunicação escrita. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino.  
3. Língua inglesa - Escrita. 4. Ensino auxiliado por computador. I.  
Título.

CDU 2.ed. : 808.1

Índice para o catálogo sistemático:

1. Comunicação escrita	808.1
2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino	81:37
3. Língua inglesa – Escrita	811.111'35
4. Ensino auxiliado por computador	37.018.43:004

*Ao meu filho Arthur pelos beijos,  
abraços, sorrisos e palavras de  
amor que me deram força para  
completar esta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma maneira fizeram parte da minha caminhada nestes dois anos:

Primeiramente agradeço aos meus pais Carlos e Arlézia, pelo apoio incondicional ao meu crescimento pessoal e profissional. Amo vocês.

Ao meu marido Elcio, que me incentivou a encarar este desafio. Também te amo.

À minha orientadora profa. Dra. Marília dos Santos Lima, por ter me acolhido e compartilhado comigo sua sabedoria.

Às demais professoras do PPGLA, em especial a professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pelos valiosos ensinamentos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança.

Ao PPGLA, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e a Fundação Padre Milton Valente, pelo apoio indispensável.

Às minhas queridas colegas Priscila Rostirola dos Santos e Conie Smolinsky pelas “ajudinhas” e por compartilharem comigo seus anseios e ouvirem os meus.

Ao Programa de Línguas Estrangeiras, na figura de sua coordenadora Profa. Magda Mônica Cauduro Custódio por abrir as portas da instituição para a minha pesquisa.

Às amigas Juliana Zobarán, Vanessa Kosa da Silva e Athany Gutierrez por estarem sempre prontas a me ouvir.

Thought is not merely expressed in words, it comes into existence through them... thought finds its reality and form in [language].

Vygotsky (1986, p. 218-219)

## RESUMO

Partindo dos pressupostos da teoria sociocultural de L. Vygotsky (1986,1998) e de diversos estudos sobre escrita colaborativa em ambiente digital e erro, esta pesquisa tem como propósito discutir e refletir sobre a escrita colaborativa em língua inglesa quando esta se dá em uma ferramenta digital. Também investiga-se como acontece o processo de edição textual entre os alunos durante a escrita. Considerou-se, ainda, como o *feedback* negociado do professor pode contribuir para o aprimoramento da produção. Tendo como ponto de partida duas tarefas colaborativas, quatro alunos de um curso livre de língua inglesa, divididos em duplas e frequentando o nível intermediário I, realizaram, em meio virtual, a co-construção de textos. A partir de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, foram considerados para fins de análise as interações no fórum, as alterações armazenadas no histórico, o *feedback* do professor sobre as produções dos alunos, bem como a visão dos participantes sobre o trabalho desenvolvido. Os dados sugerem que a escrita colaborativa em ferramenta digital fomenta a participação do aluno, gerando oportunidades de construção conjunta de conhecimento através da interação social e do uso da língua antes e durante o processo de escrita. Quanto ao processo de *feedback*, encontramos evidências de que este, quando negociado entre professor e aluno, contribui para que ele chegue à forma correta com maior consciência sobre o erro, o que poderá possibilitar a utilização adequada da forma em produções futuras.

Palavras-chave: escrita colaborativa. *feedback*. ferramenta digital. teoria sociocultural.



## ABSTRACT

Based on the assumptions of L. Vygotsky's sociocultural theory (1986, 1998) and several studies on collaborative writing in digital environment and error, this research aims to discuss and think over collaborative writing in English when this process is developed by using a digital tool. It also investigates how the process of editing text among students takes place during the development of the written assignments. The present study also considered how teacher's negotiated feedback may contribute to the improvement of students' production. The research starts by evaluating two collaborative tasks, performed by four students from a free course in English, divided into pairs and attending the intermediate I level. The tasks were carried out in a virtual environment, where students had to construct texts collaboratively. This research is a case study which uses a qualitative method analysis. The interactions in the forum among students, the changes stored in the history tool, the teacher's feedback on students' productions, as well as the views of the participants about their work were considered for this investigation. The data suggest that collaborative writing using a digital tool fosters student participation, creating opportunities for collaborative construction of knowledge through social interaction and also promotes the use of the target language more effectively before and during the writing process. As for the teacher's feedback, this research finds that, when it is negotiated between the teacher and the student, it brings higher level of recognition to the learner to reach the correct form with greater awareness about the error, which may allow the use of a proper form in future productions.

Keywords: collaborative writing. feedback. digital tool. sociocultural theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Funcionalidades auxiliares e de edição. ....	42
Figura 2 - Tela de edição ativa. ....	46
Figura 3 - Negociação sobre os itens a serem levados ao acampamento. ....	50
Figura 4 - <i>Post</i> de Ni_na na tentativa de retomar a negociação com lelii1.....	51
Figura 5 - Sequência e conclusão das interações sobre a tarefa um por Ni_na e lelii1 ....	52
Figura 6 - Negociações iniciais tarefa <i>Mary and Max</i> por ederson_jo e whomadewho....	52
Figura 7 - Resposta de ederson_jo à postagem de whomadewho sobre a tarefa dois. ....	53
Figura 8 - Tópicos díade Ni_na e lelii1 .....	54
Figura 10 - Primeira inserção de texto realizada por Ni_na. ....	56
Figura 11- Primeira inserção de lelii1 no texto.....	56
Figura 12 - Segunda inserção de lelii1. ....	56
Figura 13- Segunda inserção de Ni_na .....	57
Figura 14 - Terceira inserção de Ni_na. ....	57
Figura 15 - Quarta inserção de Ni_na. ....	58
Figura 86 - Quinta inserção de Ni_na.....	58
Figura 17 - Inserção da conclusão por lelii1.....	58
Figura 18 - Histórico das modificações realizadas por Ni_na e lelii1. ....	59
Figura 19 - Histórico das modificações realizadas por ederson_jo e whomadewho. ....	59
Figura 20 - Inserção do elemento fantástico. ....	60
Figura 29 - Referência a um personagem real. ....	60
Figura 22 - Inserção de alguns itens previamente negociados por ederson_jo.....	61
Figura 23- <i>Post</i> de Ni_na referente à tarefa dois. ....	62
Figura 24- Sequência do vídeo escrita por ederson_jo.....	62
Figura 25 -Correções realizadas por lelii1. ....	63

<b>Figura 26- Correções realizadas por Ni_na. ....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 27 - Correções realizadas por ederson_jo e whomadewho.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 28 - Post da professora pesquisadora sobre o início das correções. ....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 29 - Inserção de comentário pela professora pesquisadora. ....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 30 - Trecho sublinhado pela professora pesquisadora. ....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 31 - Questionamento de whomadewho sobre como proceder à correção.....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 32- Correção de ederson_jo sem a necessidade de negociação do erro.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 33 - Primeira tentativa de correção do erro em trecho sublinhado pela professora pesquisadora. ....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 34- Primeira tentativa de correção de erro de outro trecho sublinhado. ....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 35 -Resposta da professora pesquisadora sobre as tentativas de correção dos erros. ....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 36 - Nova tentativa de correção dos erros.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 37 - Restrição do erro a forma verbal. ....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 38 - Aluna chega à forma correta. ....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 39 - Aluna explica como chegou à forma correta.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 40 - Correções efetuadas no texto após negociação dos erros.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 41 - Negociação dos erros entre a professora pesquisadora e Ni_na.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 42 - Correções efetuadas no texto por Ni_na.....</b>	<b>71</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 TEORIA SOCIOCULTURAL, COLABORAÇÃO, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....</b>	<b>15</b>
1.1 OS PRINCÍPIOS SOCIOCULTURAIS E A LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	15
1.2 AS TAREFAS E O DIÁLOGO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	21
1.3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	25
<b>2 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>28</b>
2.1 O FOCO NO PROCESSO E A REVISÃO.....	28
2.2 O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO DO PROFESSOR.....	30
2.3 O <i>FEEDBACK</i> ENTRE PARES.....	33
2.4 A ESCRITA NA <i>WEB</i> .....	36
<b>3 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>40</b>
3.1 O ESTUDO DE CASO.....	40
3.2 O EDITOR COLABORATIVO <i>WIKISPACES</i> . .....	41
3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES.....	43
3.4 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS .....	44
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>49</b>
4.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS .....	49
4.2 O PROCESSO DE EDIÇÃO E O PROVIMENTO DE <i>FEEDBACK</i> .....	63
4.2.1 O <i>feedback</i> entre os pares.....	63
4.2.2 O <i>feedback</i> da professora .....	65
4.3 AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES .....	72
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>
ANEXO A – Escala Regulatória .....	89
ANEXO B – Programa de Ensino .....	90
ANEXO C – Tarefa Let’s go Camping .....	91
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	92
ANEXO E – Entrevistas .....	94
ANEXO F – Interações no fórum.....	101
ANEXO G – Textos completos .....	106

## INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias na educação tem se mostrado não mais como uma possibilidade, mas como uma realidade que está sendo colocada em prática no contexto escolar de todo o país através da implantação e utilização de laboratórios de informática no apoio ao ensino. Porém, o uso de tecnologias não se restringe apenas às escolas; computadores conectados à *internet* estão presentes em muitos lares brasileiros o que possibilita a ampliação do uso das tecnologias para momentos em que o aluno não está interagindo face a face com os colegas e o professor.

Ciente desta realidade e partindo da necessidade que sentia há algum tempo de possibilitar aos meus alunos de língua inglesa oportunidades de praticá-la fora da sala de aula com a ajuda da tecnologia, decidi que este seria o rumo dado a minha pesquisa. Assim, passei a refletir sobre qual seria a opção escolhida, dentre o vasto universo das tecnologias aliadas à aprendizagem, que eu selecionaria para o estudo. Então, após a análise de várias possibilidades, acabei por decidir pela utilização dos editores de textos colaborativos, ferramentas assíncronas que têm sido utilizadas como um componente adicional nas aulas de línguas estrangeiras oportunizando, entre outras coisas, a prática da escrita colaborativa em língua inglesa.

Através da busca por estudos sobre escrita colaborativa em ferramenta digital, percebi que no Brasil estes ainda eram raros. Pensei, também, que, devido principalmente ao desconhecimento de como se dá o processo interativo de produção e edição textual neste meio, acaba-se por não aproveitar as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico que estas ferramentas possuem. Assim, o entendimento de como se dá o processo de produção e edição de textos neste contexto é importante para qualificar a utilização de editores como apoio ao aprendizado de línguas tanto na escola pública quanto na privada. É considerando este cenário que realizei esta pesquisa.

Desta forma, procurei identificar e compreender como alunos adultos de língua inglesa constroem colaborativamente textos em um ambiente digital e como se dá a edição durante este processo, considerando a participação do professor e dos alunos. Também busquei verificar como o aluno percebe o seu próprio processo de aprendizagem no contexto de co-

construção textual. Para a escrita escolhi o *wikispaces*, que é um site para o abrigo gratuito de *wikis*, editores de texto que oportunizam o trabalho colaborativo.

As perguntas norteadoras do estudo foram:

- Como acontece o processo de construção e edição de textos em ferramenta digital?
- Como a ajuda negociada através da utilização de *prompts* pelo professor pode contribuir para o aprimoramento da produção?
- Como o aluno vê a sua aprendizagem no contexto da escrita em ferramenta digital?

Este estudo é composto de cinco capítulos, além da introdução. No primeiro, denominado *Teoria sociocultural, colaboração, tecnologia e aprendizagem de línguas* apresento os pressupostos desta teoria e suas ligações com o ensino e a aprendizagem de línguas e com as tecnologias na educação. No capítulo dois, *Escrita em língua estrangeira e feedback*, volto minhas reflexões para a escrita e as questões relacionadas ao *feedback* de professores e alunos na construção de textos escritos presencialmente e a distância. A seguir, no capítulo denominado *Questões metodológicas*, descrevo o contexto de realização da pesquisa, os instrumentos e procedimentos selecionados para a geração dos dados e o perfil dos participantes. No quarto capítulo, *Análise e discussão dos dados*, discuto sobre os dados gerados com vistas a analisar como se dá a construção colaborativa de textos em ferramenta digital, o processo de *feedback* do professor e do aluno neste contexto e a percepção dos participantes sobre a escrita colaborativa. No último capítulo, apresento as considerações finais sobre o estudo.

# **1 TEORIA SOCIOCULTURAL, COLABORAÇÃO, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Este capítulo apresenta três seções. Na primeira abordamos os pressupostos da teoria sociocultural e suas relações com o ensino e a aprendizagem de línguas. Na sequência, falamos sobre as tarefas e o diálogo colaborativo e encerramos o capítulo apresentando as relações existentes entre tecnologia e educação.

## **1.1 OS PRINCÍPIOS SOCIOCULTURAIS E A LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Esta pesquisa baseia-se nos pressupostos da teoria sociocultural que tem seu porto nos estudos de L. S. Vygotsky. Inicialmente pensada para explicar como se dá o desenvolvimento infantil, tem atualmente sido aplicada a outras áreas como a da aprendizagem de línguas sob a perspectiva de autores como Lantolf (1994, 2000), Donato (1994, 2000) e Swain (2000; 2006).

A perspectiva sociocultural vê o conhecimento como de natureza social e construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em sociedade (Vygotsky, 1978; 1986). Esta natureza social do conhecimento também nos remete a um dos conceitos fundamentais da teoria: o de que a mente é mediada. Para Vygotsky a atividade humana e as formas superiores de pensamento inerentes aos seres humanos são reguladas e mediadas pelo uso de ferramentas físicas e simbólicas tais como as artes, a matemática e, principalmente, a linguagem. Lantolf e Thorne (2007) afirmam que a linguagem é o artefato cultural mais universal e poderoso que possuímos para mediar nossa conexão com o mundo, com os outros e com nós mesmos. A linguagem, então, pode ser considerada como uma importante ferramenta que nos ajuda a mediar nossas relações com o mundo, ela é o meio que utilizamos para interagir socialmente, bem como para gerenciar nossa atividade mental (Ellis, 2004). Swain acrescenta, ainda, que “como uma ferramenta cognitiva, a linguagem regula aos outros e a nós mesmos,[...] e pode ser considerada



simultaneamente como atividade cognitiva e seu produto”<sup>1</sup> (2000, p.104). Esta ferramenta semiótica se coloca, então, como fundamental, pois é através de seu uso que mediamos a aprendizagem de línguas, por exemplo.

Desta forma, não podemos deixar de salientar a importância da mediação, dentro de uma visão sociocultural, no processo de aprendizagem. Neste contexto, Lantolf (2000) e Mitchell e Myles (2004) retomam Vygotsky (1986), quando apontam que a aprendizagem é mediada em parte através do uso e do controle das ferramentas mentais bem como através da interação social e do processo de trocas entre os pares. Lantolf (2000) sugere que a mediação na aprendizagem de segunda língua compreende aquela realizada pelos outros durante a interação social, a mediação por si mesmo durante a fala privada<sup>2</sup> e, também, por artefatos como, por exemplo, a tecnologia. Em outras palavras, como aponta Swain (2006), através do processo de fala em interação, com o outro, para o outro e para si mesmo, nós podemos vir a ter um novo entendimento, nós nos desenvolvemos e aprendemos. Para a autora o termo que define bem esta relação de mediação da linguagem é concebido como *lingualização* (*linguaging*), ou seja, “o processo de fazer sentido e moldar o conhecimento e a experiência através da linguagem”<sup>3</sup> (2006, p. 98). Sendo assim, é através da lingualização que podemos ver o aprendizado acontecendo.

Para Vygotsky (1986), o desenvolvimento da consciência e de conceitos são vistos primeiramente como um movimento do plano interpsicológico (entre os indivíduos) para o plano intrapsicológico (dentro dos indivíduos). A concretização deste movimento se dá em um espaço metafórico que é conhecido como zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky a define como

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

---

<sup>1</sup> Tradução do original: *As a cognitive tool, language regulates others and ourselves. And, as we have seen, it can be considered simultaneously as cognitive activity and its product.*

<sup>2</sup> Fala autodirigida em que o aprendiz busca um controle maior de si, em um processo de tomada de poder e responsabilidade diante de uma tarefa que promova desafio cognitivo. (Vygotsky, 1986; Lantolf e Thorne, 2006).

<sup>3</sup> Tradução do original: *Linguaging refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language.*

A definição original de zona de desenvolvimento proximal ocupava-se com a interação entre um par mais habilitado e um menos habilitado, quer seja, uma criança e um adulto ou entre um professor e seu aluno. Atualmente, teóricos como Wells (1999) expandiram o conceito para incluir outras formas de colaboração como a que se estabelece entre pares ou grupos de aprendizes, por exemplo, durante a atividade colaborativa. Wells (1998) diz ainda que a zona de desenvolvimento proximal não deve ser considerada como um atributo do aprendiz com dimensões relativamente fixas, mas sim como emergente e com final aberto, se desdobrando através da interação e expandindo o potencial para a aprendizagem através do fornecimento de oportunidades que não são antecipadas em um primeiro momento.

Com vistas principalmente à aplicação da teoria sociocultural ao aprendizado de línguas, Aljaafreh e Lantolf (1994) afirmam que a zona de desenvolvimento proximal reúne todas as partes relevantes da situação de aprendizagem de língua, incluindo “o professor, o aprendiz, suas histórias sociais e culturais, suas metas e motivações, bem como os recursos disponíveis a eles, incluindo aqueles que são construídos dialogicamente”<sup>4</sup> (1994, p. 468).

Lantolf (2000) e Nassaji e Swain (2000) concordam que é na zona de desenvolvimento proximal que as formas sociais de mediação se desenvolvem, ou seja, é neste espaço metafórico que os indivíduos interagem, co-construindo sentidos que serão posteriormente internalizados. Lantolf (2000) e Lantolf e Thorne (2007) acrescentam ainda que, se não perdermos de vista a importância da mediação, a definição de zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem suas habilidades mentais. Para Lantolf, “indivíduos trabalhando em conjunto são capazes de co-construir contextos em que o conhecimento emerge como uma característica do grupo”<sup>5</sup> (2000, p. 17).

Quando falamos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizado de línguas, não podemos deixar de considerar, também, o conceito de andaimento (*scaffolding*). A metáfora dos andaimes, conforme Wood, Bruner e Ross (1976), é vista como o processo de diálogo que direciona a atenção do aprendiz para as características chave do meio ambiente e que o

---

<sup>4</sup> Tradução do original: ... *the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together.*

<sup>5</sup> Tradução do original: *It seems clear that people working jointly are able to co-construct contexts in which expertise emerges as a feature of the group.*

impulsiona através de sucessivos passos na resolução de um problema. Pode ser traduzida como a interação entre professor e aluno e entre um aluno mais experiente e um menos experiente com vistas a promover a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico dentro da zona de desenvolvimento proximal. Donato (1994) afirma ainda que o andaimento (ou ajuda negociada, como também o denominaremos neste texto) é um mecanismo interpsicológico construído dialogicamente a fim de promover a internalização por parte do aprendiz do conhecimento co-construído em uma atividade colaborativa, ao que Knetch e Zilles(2009) complementam apontando que as atividades que envolvem andaimento são de responsabilidade mútua, são co-construídas e têm a linguagem como mediadora Assim, é através da colaboração promovida pelas atividades propostas que o aluno terá a possibilidade de aprender e se apropriar de novos conceitos (Mitchell and Myles, 2004).

Com vistas a apresentar uma melhor compreensão do conceito, Wood, Bruner e Ross (1976) formularam as seguintes funções para o andaimento:

1. **Recrutamento:** o tutor deve apresentar a possibilidade de fazer o aprendiz se interessar pela atividade.
2. **Simplificação da tarefa:** envolve a adaptação de certos aspectos da tarefa a fim de torná-la mais facilmente executável pelo aprendiz.
3. **Manutenção do objetivo:** o tutor tem o papel de manter o aprendiz na busca de um objetivo inicialmente proposto.
4. **Marcação de características cruciais:** o tutor, através de uma variedade de meios, marca ou acentua determinadas características relevantes na tarefa. Esta marcação traz informações sobre a discrepância entre o que o aprendiz produziu e o que o tutor reconhece como uma produção adequada, sendo que sua tarefa é a de ajudar o aprendiz a reconhecer e interpretar estas discrepâncias.
5. **Controle da frustração:** permitir ao par mais habilitado controlar a frustração do menos habilitado quando este não consegue realizar determinadas partes da tarefa a fim de que o mesmo não desista da sua realização.

6. Demonstração: prover a explicação do que o aprendiz deve fazer através de modelos para a realização da tarefa.

Estas funções do andaimento são garantidas, conforme apontado por Mitchell e Myles (2004), através dos estágios conhecidos como regulação pelo outro e auto-regulação. O primeiro diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo menos experiente desenvolve tarefas sob o direcionamento de outra pessoa, o par mais competente. Já o segundo se estabelece quando o indivíduo é capaz de agir com autonomia, necessitando de um mínimo ou nenhum suporte externo. Lantolf e Thorne (2006; 2007) afirmam que a auto-regulação é possível através do processo de internalização em que os artefatos culturais, como a linguagem, por exemplo, assumem uma função psicológica, ou seja, o que anteriormente dependia de assistência externa para se realizar, transforma-se em um recurso que fica internamente disponível para o indivíduo. Lembram, também, que este último estágio não é uma condição definitiva e estável, pois até mesmo um falante nativo pode ter de reaccessar estágios anteriores quando enfrenta situações comunicativas desafiadoras. Um estágio anterior aos apresentados acima também pode ser observado durante o processo de desenvolvimento cognitivo. Este é denominado regulação pelo objeto, ou seja, quando a pessoa necessita de um objeto (um brinquedo, um cartaz com imagens) para auxiliá-la a pensar (Lantolf e Thorne, 2007)

É importante compreendermos, também, que os andaimes não são fixos, pois visam levar o aluno a atuar de maneira autônoma. Então, cabe ao par mais experiente durante a interação perceber o momento de retirá-los ou readequá-los, permitindo, assim, que o aprendiz possa desenvolver a autonomia e a proficiência. A noção de ajuda negociada tem importantes implicações também para a aprendizagem de línguas estrangeiras ou segunda língua. Para Nassaji e Swain (2000) uma delas é a de que andaimes ou suporte precisam ser fornecidos aos aprendizes na complexa tarefa de aprender uma língua quando estes interagem com seus professores e colegas.

Assim, alguns estudos (Donato 1994; Aljaafreh e Lantolf 1994 e Nassaji e Swain, 2000) têm sido desenvolvidos ao longo dos anos buscando compreender como a utilização de andaimes pode influenciar o desenvolvimento de uma segunda língua. Entre eles destacaremos o de Donato (1994).

Donato (1994) realizou um dos primeiros estudos que pretendiam descrever o andamento durante atividades que envolviam o uso de segunda língua. Nesta oportunidade, três alunos universitários falantes de língua inglesa e estudantes de francês realizaram uma atividade oral em que planejavam uma apresentação que se daria no dia seguinte. Durante a atividade, observou-se a colaboração dos participantes para construir o passado composto de um verbo. O pesquisador pode constatar que, embora nenhum dos alunos tivesse condições de realizar a forma correta do verbo anteriormente à atividade, com a ajuda negociada entre os pares foi possível que eles chegassem a esta forma no final. Também observou-se no estudo que o oferecimento de suporte pode ser seguido de desenvolvimento linguístico, pois, a partir da análise das apresentações orais no dia seguinte à atividade de planejamento, constatou-se que, dos trinta e dois casos de ajuda negociada identificados, vinte foram reutilizados com sucesso durante as apresentações orais dos alunos.

Acreditamos que a pesquisa acima apresentada, embora demonstrando a efetividade do andamento em estudos de pequena escala e com aprendizes de francês como segunda língua, trazem evidências de que a utilização de ajuda negociada é eficiente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Porém, podemos observar lacunas principalmente no que tange à ajuda negociada em contexto digital e com aprendizes de inglês como língua estrangeira, ao que pretendemos lançar um olhar nesta pesquisa.

Outro conceito derivado da visão sociocultural é o da teoria da atividade que foi formulado por A.N. Leontiev, baseado na idéia de Vygotsky de que o comportamento humano é o resultado da integração das formas de mediação construídas socialmente e culturalmente na atividade humana (Lantolf, 2000). Na visão de Leontiev (1978), atividade não é apenas fazer algo, mas sim fazer algo que é motivado por uma necessidade biológica ou cultural. Completa ainda afirmando que “a atividade humana não é, de forma alguma, gerada e não é dirigida, como o comportamento de ratos de laboratório, com eletrodos implantados nos "centros de satisfação" no cérebro” (1978, p.18). Ou seja, mesmo que em alguns momentos o indivíduo possa demonstrar um comportamento condicionado, como aquele dos dependentes químicos, este não expressa a real motivação para a realização da atividade, que só pode ser compreendida pela investigação do contexto social e individual.

Donato (1994) afirma ainda que Leontiev concebe atividade como contendo um sujeito, um objeto, ações e operações. Então, partindo-se da motivação inicial para fazermos

algo, realizamos ações que são operadas sob condições espaciais e temporais particulares (Lantolf, 2000). É importante acrescentar, ainda, que as atividades têm um caráter particularmente instável, assim o que começa como uma atividade, seja no local de trabalho ou na sala de aula, pode se transformar em outra no seu desenrolar (Donato, 1994).

## 1.2 AS TAREFAS E O DIÁLOGO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para Vygotsky (1986) a linguagem é uma das mais importantes ferramentas semióticas. Para ele os processos psicológicos emergem primeiramente nas relações de cooperação com outras pessoas e só mais tarde tornam-se internalizados (Mitchell e Myles, 2004). Considerando, então, que estas relações de cooperação se estabelecem através da linguagem, principalmente nas suas expressões oral e escrita, cabe salientar como este uso pode contribuir para a aprendizagem de línguas. Assim, uma das formas de se buscar a aprendizagem através do uso da língua como mediadora neste processo tem sido a da aplicação de tarefas colaborativas.

Bygate, Skehan e Swain (2001) definem tarefa como uma atividade contextualizada em que os aprendizes fazem uso da língua para atingir um objetivo. Para os autores, as tarefas devem ter foco no significado mais do que na forma e devem ter uma conexão com a realidade dos aprendizes. Nunan (1989) traz uma definição semelhante em que assevera a importância de as tarefas focarem principalmente o significado. Para o autor as tarefas devem envolver os aprendizes em compreender, manipular, produzir e interagir com a língua alvo. Lima e Costa (2010, p. 169) concordam e complementam, pontuando que “a língua torna-se o veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase está no significado e na comunicação.”

Vários estudos (Donato, 1994; Swain e Lapkin, 1998; Storch 2001, 2002) tem se ocupado com o uso de tarefas colaborativas e seu efeito na aprendizagem de segunda língua. Sob o ponto de vista da teoria sociocultural, estes pesquisadores procuraram perceber aspectos ligados à interação durante a realização de tarefas colaborativas.

O que podemos perceber como recorrente nestes estudos é que, durante a realização das tarefas colaborativas, os aprendizes se engajam no uso da língua para a resolução da

tarefa. Na literatura encontramos este uso denominado como diálogo colaborativo. Swain (2000) define diálogo colaborativo como o momento em que o uso e o aprendizado da língua podem ocorrer conjuntamente, como atividade cognitiva e atividade social e como o momento em que o uso da língua medeia o aprendizado. Para ela esta forma de interação é a chave do aprendizado mediado.

Sem perder de vista a ideia de que o foco das tarefas deva estar no significado, Lima e Costa (2010) e Lima e Pinho (2010) concordam que os diálogos colaborativos produzidos durante a realização das tarefas podem incluir, também, o foco na forma, pois os aprendizes costumam acrescentar reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo de modo a serem compreendidos por seu interlocutor. Um dos estudos mais expressivos sobre foco na forma durante a produção de diálogos colaborativos é o de Swain e Lapkin (1998), que gravaram pares de alunos estudantes de francês realizando tarefa de reconstrução de uma história a partir de figuras desordenadas. Para fins de análise foi selecionada apenas uma dupla por ser a que mais produziu episódios de negociação da forma adequada à produção textual. Segundo as autoras, estes momentos de negociação são exemplos de um processo chamado por Vygotsky de *microgenesis*, em que a aquisição de novos conceitos acontece através da interação social e que pode ser visivelmente observado durante a fala entre um par mais experiente e um menos experiente (Vygotsky, 1986). O estudo indica, também, que houve grande variação nos padrões de interação e colaboração dos outros pares envolvidos na realização da tarefa e que não foram o foco da análise.

Ficamos, então, nos perguntado quais seriam estas variações. Em dois estudos posteriores, Storch (2001; 2002) traz algumas respostas. No primeiro, após a realização de uma tarefa de produção escrita entre pares de alunos adultos de língua inglesa, pôde-se perceber que algumas duplas agem de forma mais colaborativa do que outras e que estas diferentes atitudes têm efeito no desempenho das díades na resolução da tarefa. No ano seguinte, com o intuito de investigar a natureza da interação entre alunos realizando tarefas colaborativas durante um semestre letivo, a autora pôde identificar quatro diferentes padrões interativos. Um deles é o de duplas que atuam competitivamente e não colaborativamente, o que sugere que o suporte e a aprendizagem de segunda língua podem ser reduzidos nesta situação.

No Brasil, também encontramos estudos que se ocuparam em observar a ocorrência e os efeitos do diálogo colaborativo durante a realização de tarefas com foco na forma. Em um estudo de 2003, Vidal teve como objetivo principal de sua investigação, a questão da precisão linguística em contexto de instrução com foco na forma através da realização de tarefas comunicativas. Participaram do estudo alunos universitários de licenciatura em língua inglesa e portuguesa com nível adiantado de proficiência em inglês. Apesar de a pesquisa estar focada em aspectos como adequação no uso de itens gramaticais, durante a análise do processo de realização das tarefas, a pesquisadora percebeu que poderia explorar a questão do diálogo colaborativo no desenvolvimento da aprendizagem de inglês. Então, a partir da observação das interações entre os participantes durante a realização das tarefas, concluiu que aquele, sendo um meio de construção, co-construção e reconstrução do conhecimento, torna-se um importante aliado na aprendizagem de língua inglesa por aprendizes brasileiros.

Mais recentemente, Lima e Costa (2010) investigaram o processo e os efeitos do diálogo colaborativo durante a realização de tarefas cooperativas por dois aprendizes de inglês como língua estrangeira e dois de português como segunda língua. A análise teve como foco a investigação dos momentos em que sentido e forma foram negociados pelos participantes, indicando que os alunos refletem sobre a língua alvo, testam hipóteses e reformulam seus enunciados, objetivando a compreensão mútua. Além disso, as pesquisadoras observaram que a produção de diálogo colaborativo favorece a aprendizagem da língua alvo na medida em que os participantes da interação percebem lacunas em sua língua e procuram solucioná-las em conjunto.

Atualmente, a literatura apresenta estudos que se dedicam a observar a colaboração em contexto digital, com participantes que estão aprendendo uma língua estrangeira ou segunda língua. De modo geral, estes estudos (Blake, 2000; Xie, 2002; Kitade, 2000) têm se ocupado em investigar a natureza da interação entre os pares neste contexto, bem como o impacto que este modo de comunicação representa na interação. O estudo de Kitade (2000), que teve como participantes catorze alunos de japonês como língua estrangeira e três falantes nativos de japonês, todos estudantes de universidades americanas, examinou como acontece a interação via *internet chat* e quais as contribuições que este tipo de interação pode trazer à aprendizagem de línguas. Foram subsídios para análise as interações via *chat*, realizadas pelos participantes durante o desenvolvimento de um projeto que tinha como tema a escola ideal. Os participantes se encontravam semanalmente na sala de bate-papo para discutir aspectos do



projeto como regras da escola, nome, localização, etc. Os resultados indicam que a comunicação via *chat* pode facilitar a compreensão, a autocorreção e a aprendizagem colaborativa.

Xie, em um estudo piloto de 2002, também abordou a questão do uso de *chats* como ferramenta para a aprendizagem de línguas, porém seu estudo teve como participantes aprendizes de chinês como língua estrangeira matriculados no terceiro ano de um curso de línguas em uma universidade americana. O estudo pretendia responder às questões relativas à utilidade do uso de interação via *chat* para aprendizado de chinês, bem como aos benefícios e problemas que podem ser acarretados pelo uso desta ferramenta síncrona. Os participantes se encontraram em três sessões de *chat* que tinham como objetivo discutir um capítulo do livro trabalhado no semestre que versava sobre os sem teto. Após a análise das interações, o pesquisador concluiu que a comunicação via *chat* é útil para a aprendizagem da língua chinesa na medida em que promove a comunicação na língua alvo, sendo que o maior benefício encontrado é o de que o instrutor pode direcionar a forma e o conteúdo da interação através do provimento de *feedback* e da escolha do tópico de discussão, por exemplo. Um dos problemas apontados é o de que alguns aprendizes não se sentem confortáveis neste tipo de interação, acabando por desistir do trabalho, enquanto outros tendem a dominá-la, ou seja, o comportamento durante a interação pode não ser o mesmo para cada participante.

Diferentes padrões interativos, um dos problemas apontados por Xie no piloto de 2002, foi o foco do estudo de Tan, Wigglessworth e Storch (2010), que teve como principal objetivo explorar o efeito que a utilização de computadores tem na interação entre pares, através da comparação entre tarefas colaborativas realizadas em meio presencial e digital durante um semestre letivo. Os resultados indicam que o trabalho em meio digital afeta o padrão de interação, pois alguns pares apresentaram uma postura mais colaborativa nas atividades *online* do que nas atividades face a face. Segundo as pesquisadoras, a maior experiência prévia daqueles participantes em interações via computador pode ser um dos fatores que explicam esta postura.

Optamos por aliar o contexto digital como meio e a utilização de tarefas colaborativas como ponto de partida para a escrita dos textos. Destacamos que, embora aplicadas

primeiramente em contexto presencial, acreditamos que as tarefas<sup>6</sup> selecionadas para este estudo sejam adequadas também à aplicação em meio digital, visto que a proposta de realização conjunta da atividade não se perderia se utilizada em outro meio diferente do original. Acreditamos que a resolução das tarefas favorece o diálogo, o uso da língua e a construção colaborativa dos textos em ferramenta digital.

### 1.3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O desenvolvimento das tecnologias relacionadas com o computador marcou uma nova revolução na educação a distância. Na educação, a transição do texto impresso para o eletrônico está criando uma mudança radical na maneira de ler e entender a informação. Assim, o computador representa não apenas resolução como também evolução: após a transição do cursivo para o impresso, assiste-se agora à passagem do impresso para o digital (Levacov, 1998).

Mesmo que ainda encontremos suportes tradicionais de educação a distância, como, por exemplo, o impresso via correio, o rádio e a televisão, é certo que o futuro promissor dessa modalidade é *online*. A *Web* já pode ser considerada como um dos principais meios de comunicação da atualidade, devido a seu baixíssimo custo operacional e seu alcance mundial, aliados a uma grande liberdade de expressão e interação de seus usuários e a uma inédita flexibilidade em integrar diferentes modos de comunicação em uma só mídia. A *Web* potencializa canais de interação do usuário com documentos eletrônicos, ao mesmo tempo que disponibiliza um mundo totalmente novo de troca de informações o que torna a interface sujeito/computador mais simples, direta e fascinante e que, a curto prazo, será mais popular que o rádio e a televisão (Pimenta, 1998).

Nunes (2001) afirma que a educação a distância possibilita a implementação de diversos projetos educacionais, em complexas situações, devido, principalmente, à flexibilidade de que disponibiliza, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação. Há, em sua elaboração, uma organização que permite ajustar as estratégias desenvolvidas, sem ter que necessariamente seguir um modelo rígido. Desse modo, os

---

<sup>6</sup> As tarefas integrantes desta pesquisa serão apresentadas e detalhadas no capítulo 3 - Questões metodológicas.

projetos da educação a distância dão ênfase à eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos, porque possuem ágeis mecanismos de inscrição, distribuição eficiente dos materiais de estudo, informação precisa, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino convencional, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso (Litwin, 2001).

A educação a distância, com o uso de novos recursos tecnológicos e estratégias de aprendizagem, rompe com o conceito de separação física entre aluno e professor e busca a aproximação dos agentes pela integração virtual mediada pela *internet* ou por outros sistemas interativos. Os alunos têm acesso direto a conteúdos, bancos de dados, atividades de aprendizagem, exercícios de correção automática e podem recorrer à orientação de professores em qualquer tempo e a partir de qualquer lugar. (Vidal, 2008.)

Todavia, há meios que podem levar o aluno a desistir de atividades a distância. Coelho(2004) destaca entre eles a falta da interação face-a-face entre professor e aluno, o insuficiente domínio técnico do uso das tecnologias e a ausência de reciprocidade da comunicação entre os participantes.

A todas as possibilidades disponíveis aos alunos que usam a *internet* une-se à questão da mediação na visão vygotskyana. Ao colocar a mediação como central para a aprendizagem, a teoria sociocultural se opõe à visão tradicional de ensino, pois o foco da aprendizagem deixa de ser apenas o produto e passa a ser o processo. Este foco pode ser observado em um ambiente virtual, onde a mediação se realiza de diferentes formas: na interação pessoal, na interação material (livro texto, dicionário, recursos visuais) e no próprio uso da língua, que funciona como um recurso cognitivo que promove o desenvolvimento dos pensamentos e de idéias. Para Vygotsky (1998), é através da linguagem que o pensamento se desenvolve, ou seja, é na interação social e na troca comunicativa que ocorrerá a interiorização de conceitos e o crescimento intelectual.

Considerando-se, então, que a interação é um dos pontos principais que a aprendizagem *online* pretende abarcar, cabe ressaltar também a possibilidade de explorar os aspectos da aprendizagem colaborativa nesse contexto. Alcântara (2003, p. 23) lembra que:

A aprendizagem colaborativa é um processo de reestruturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades a que já pertence. Assume,

portanto, que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem é um processo sociolinguístico.

Assim, aprender com o outro, através do computador, colaborando em uma nova comunidade, tem o potencial de encorajar a reflexão e potencializar a interação e as trocas entre os pares, podendo proporcionar momentos significativos para o aprendiz.

Desta forma, concordamos com Gibbons (2003) quando afirma que, em termos vygotskyanos, o aprendizado ocorre através de desempenho assistido e no contexto de atividade conjunta. Assim, o desenvolvimento humano, incluindo-se o desenvolvimento da língua, consiste num processo intrinsecamente social e, de forma mais alargada, num processo educacional.

Em suma, nessa dissertação, partindo de princípios socioculturais e da utilização da tecnologia para a aprendizagem de línguas, buscamos compreender como os aprendizes constroem colaborativamente textos e como o tratamento do erro pode contribuir para o aprimoramento das produções futuras.

## 2 A ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo conta com quatro subdivisões. Na primeira, apresento algumas considerações sobre a escrita vista como processo, bem como teço algumas considerações sobre a questão da revisão. Na segunda, apresento reflexões sobre o *feedback* do professor, o que na terceira complemento com o *feedback* entre os pares. Finalmente, na quarta subdivisão, abordo a escrita *online* e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas.

### 2.1 O FOCO NO PROCESSO E A REVISÃO

Há alguns anos a escrita em língua estrangeira tem mantido seu foco no processo. A escrita é um processo através do qual o significado é criado (Zamel, 1982). Thornbury (2006) afirma que ver a escrita como processo é considerar que quem escreve não tem uma clara ideia do produto final, ou seja, o texto emerge como resultado do processo criativo de quem o escreve. Desta forma, aspectos como os da geração e estruturação das ideias, produção, avaliação e revisão do texto passam a ter importância destacada e têm sido levados em consideração por diversos pesquisadores como Zamel, (1982) Ferris (2003) e Storch (2010). Estes estudos trouxeram uma nova maneira de ver a escrita em língua estrangeira e mostraram que o processo de composição é um importante componente da aprendizagem de línguas (Broch, 2008).

Ao consideramos a escrita como processo, passamos também a considerar a importância não só de quem escreve, mas também daquele que lê o que é escrito. O leitor é, nesta visão, constitutivo do texto e embora este aspecto da escrita não seja destacado com frequência, podemos perceber que os alunos podem apresentar a consciência de que estão escrevendo para uma audiência. Zamel (1982, p.201) colheu o seguinte depoimento de um aluno que atesta esta visão:

Quando eu escrevo, eu tenho em mente o leitor. O professor não é o leitor porque ele já leu o que escrevi um milhão de vezes antes... Meu leitor é uma pessoa imaginária

que pode não saber algo sobre o que eu escrevo. Você tem que pensar que está informando alguém embora esta pessoa possa nunca ler o que foi escrito.<sup>7</sup>

Apesar de a ideia de escrevermos para um alguém imaginário possa funcionar para alguns alunos, para outros pode não fazer sentido. Assim, é importante proporcionarmos situações autênticas de produção de textos em que o aluno não deverá apenas escrever para o professor, mas sim para uma audiência ou com um propósito. Para von Staa (2011) o aluno irá se expressar melhor se perceber que está interagindo com um ambiente mais amplo que o da sala de aula e que há leitores interessados no que ele diz ou escreve.

Portanto, devemos ver o processo de escrita como um conjunto de fatores que devem proporcionar ao aluno a possibilidade de exercer a sua criatividade, de refletir sobre a língua e de construir sentidos e criar significados a partir do ato de escrever.

Além da importância de se escrever para alguém ou com algum propósito, também temos na escrita como processo a questão da revisão. Figueiredo (2005), por exemplo, destaca que a revisão ajuda o aluno a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros para um leitor. Assim, o tipo de *feedback* do professor sobre a produção do aluno, a revisão feita pelos pares e a mediação feita pelo professor durante a revisão tem chamado a atenção de vários pesquisadores (Costa, 2010; Swain e Nassaji, 2000; Aljaafreh e Lantolf, 1994) que trouxeram uma melhor compreensão deste processo complexo. Para Zamel (1982), a escrita vista como um processo de descoberta implica que a edição seja um fator importante neste contexto, uma possibilidade de o professor que anteriormente provia *feedback* apenas após a escrita, possa intervir para guiar o aluno através do processo. A autora também aponta para a importância do *feedback* entre os pares, que dá força à visão de que o professor não é o único leitor para o qual escrevemos e que as considerações da audiência podem trazer contribuições importantes para a melhoria do texto. Assim, cabe apontar como as relações professor-aluno e aluno-aluno se constroem no processo de edição textual.

---

<sup>7</sup> Do original: *When I write I keep in mind the reader. The professor is not the reader because he has heard it a million times before... My reader is an imaginary person who may not know something about which I write. You have to think that you are informing somebody even though this person never sees it.*

## 2.2 O *FEEDBACK* CORRETIVO DO PROFESSOR

A produção textual por aprendizes tanto na escola regular quanto em cursos de línguas tem tido como principal leitor o professor, que por sua vez acessa o texto dos alunos objetivando o *feedback* linguístico, ortográfico e de conteúdo (Williams, 2003). Uma das formas de efetuar a correção é a direta. Neste tipo de correção o professor marca e corrige o erro no texto (van Beuningen, de Jong e Kuiken, 2008). Para Williams (2003), quando este tipo de *feedback* é dado, os alunos na maior parte do tempo simplesmente copiam as correções nas versões subsequentes, sendo que a grande maioria dos alunos não grava nem estuda os erros marcados e corrigidos pelo professor. Completa, ainda, afirmando que fazer os alunos meramente copiarem as correções do professor durante a reescrita é uma ação passiva que não ensina os alunos a reconhecerem e corrigirem os erros sozinhos.

Desta forma, com o intuito de envolver os alunos na correção, fazendo com que eles reflitam e corrijam por si só seus erros, os professores recorrem também ao tipo de correção denominada indireta (Figueiredo, 2001; 2005). Aqui o erro pode ser sublinhado ou um sistema de códigos pode ser utilizado pelo professor para representá-los, porém a correção é delegada ao aluno (van Beuningen, de Jong e Kuiken, 2008). De acordo com Ferris (2006) este tipo de *feedback* é preferível porque força o aluno a se engajar na resolução de problemas e os ajuda a construir a habilidade de auto-edição.

Outro tipo de correção de erros encontrada é aquela apoiada na perspectiva vygostkyana da mediação. Segundo Figueiredo (2005), a teoria sociocultural traz uma abordagem dos erros que sugere que eles não sejam vistos como reflexos de fracasso na aprendizagem, mas sim como uma tentativa, por parte dos aprendizes, de tentar ganhar auto-regulação por intermédio dos meios linguísticos.

Assim, acreditamos que o professor engajado em um movimento de *feedback* de produção escrita, deva estar ciente da importância de se colocar não como um corretor apenas, mas sim como um mediador, um negociador que proporciona a reflexão sobre o erro, estabelecendo uma ação conjunta a fim de solucioná-lo. Esta visão de mediação e negociação está presente nos estudos realizados por Nassaji e Swain (2000) e Aljaafreh e Lantolf (1994),

que mostraram a importância da mediação e do processo interativo na edição de textos entre professor e aluno.

Aljaafreh e Lantolf (1994) conduziram um estudo em que três aprendizes adultos de segunda língua recebiam *feedback* semanal de um tutor sobre suas produções escritas. Os alunos foram gravados por oito semanas, sendo que o foco do estudo era observar o desenvolvimento da capacidade destes para o uso adequado de quatro pontos gramaticais em língua inglesa (uso de preposições, artigos, formação dos tempos verbais e uso dos modais). Durante a sessão de tutoria, os alunos primeiramente reliam e tentavam encontrar erros em seus textos sem a ajuda do tutor. Após, tutor e aluno se engajavam na correção do texto, oralmente, frase por frase. Quando um erro era encontrado, o tutor fornecia, então, ajuda negociada (andaimos), baseada numa escala regulatória<sup>8</sup> de doze níveis, desenvolvida pelos próprios pesquisadores. Esta escala propunha o fornecimento de ajuda menos implícita, pedindo ao aprendiz para localizar e corrigir seus próprios erros, por exemplo, até uma ajuda mais explícita, quando o tutor dava exemplos da forma correta a ser utilizada. Os resultados indicaram que os aprendizes necessitam de ajuda cada vez menos explícita com o passar do tempo, o que foi possível por que estes passaram a desenvolver um controle crescente da segunda língua através do andaimento fornecido pelo tutor.

Posteriormente, Nassaji e Swain (2000) também utilizaram a escala regulatória para a realização de um estudo comparativo em que pretendiam comparar a efetividade do *feedback* em duas situações: quando fornecido de forma aleatória e utilizando a escala regulatória. Como no estudo de Aljaafreh e Lantolf (1994), o *feedback* oral fornecido pelo tutor na realização da atividade de produção escrita foi examinado pelos pesquisadores. Porém, diferentemente do estudo anterior, o foco da ajuda negociada se deu no uso dos artigos por dois coreanos aprendizes de língua inglesa. A um dos aprendizes foi fornecida ajuda baseada nos doze passos da escala regulatória, respeitando sua zona de desenvolvimento proximal, enquanto ao outro, ajuda aleatória, ou seja, o tutor provia *feedback* independentemente de sua zona de desenvolvimento proximal. Os resultados indicam que o fornecimento de ajuda negociada dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz foi efetivo em ajudar o aprendiz a chegar à forma correta durante a sessão de correção, bem como a permitir a ele que chegasse à forma correta com menos ajuda explícita nas sessões posteriores.

---

<sup>8</sup> A escala está disponível no anexo A.



O provimento de *feedback* também tem sido o foco de estudos realizados por Lyster e Ranta (1997), Panova e Lyster (2002) e Lyster e Izquierdo (2009). Os autores propõem o tipo de tratamento corretivo ou *feedback* corretivo denominado *prompt*. Segundo os autores a utilização do termo *prompt* se deve à característica deste tipo de tratamento de prover ao aprendiz sinais que o levem à reflexão sobre o erro e o auto-reparo. Este tipo de tratamento inclui como o mais representativo movimento as pistas metalinguísticas em que o professor indica, através de perguntas ou comentários, que há algum problema no que foi dito pelo aprendiz (Lima, 2004). Os autores indicam, ainda, que, após o fornecimento das pistas, pode ocorrer o movimento de *feedback* explícito em que o professor fornece a forma correta, indicando que o que o aprendiz disse está incorreto.

Em seus estudos, Lyster e seus colaboradores têm investigado o *feedback* corretivo oral por parte do professor, em situações de interação entre professor-aluno num contexto presencial, bem como o efeito destas correções sobre os alunos sob o ponto de vista interacional, embora não partam de princípios socioculturais.

Por serem encontradas em estudos que se valem da teoria vygotskyana para a análise do erro (Aljaafreh e Lantolf, 1994; Nassaji e Swain, 2000), acreditamos que as categorias de *feedback* propostas pelos autores mencionados acima e apresentadas anteriormente podem ser utilizadas em situações de interação assíncrona e a distância entre alunos, dentro de uma perspectiva sociocultural para aprendizagem de língua como é o caso do trabalho que desenvolvemos.

Segundo Lima e Freudemberger (2006), corrigir erros em sala de aula de língua estrangeira é uma atividade social de participação conjunta e de negociações significativas entre professor e alunos. Dessa maneira, podemos pensar que, dentro de um contexto de construção conjunta de textos a distância, na interação aluno-aluno e aluno-professor, teremos oportunidades de também observar trocas e negociações entre estes, favorecendo, assim, a construção do conhecimento, pois, conforme observam Mitchell e Myles (2004) esta se dá primeiramente através do diálogo compartilhado e posteriormente no plano intrapsicológico, onde o aluno será capaz de realizar a mesma tarefa sem a ajuda do mais experiente.

### 2.3 O *FEEDBACK* ENTRE PARES

Outra forma de se abordar o processo de edição que tem encontrado apoio em diversos estudos (Figueiredo, 2001; Costa, 2010; Ferris, 2003) é a do tratamento corretivo dado pelos pares.

Segundo Figueiredo (2005, p. 71),

a correção realizada com os colegas está fundamentada na noção vygotskiana e nos princípios da aprendizagem colaborativa, que partem do pressuposto que o uso da língua é uma atividade social e, dessa forma, permite aos indivíduos co-construir significados dentro e a partir de interações.

Ferris (2003) e Rollinson (2005) completam, ainda, sugerindo que a correção entre os pares favorece o desenvolvimento do pensamento crítico no aluno, o que pode levar aquele que está corrigindo o texto do colega a melhorar o seu próprio texto posteriormente. Ferris (2003) também destaca o fato de que ter o texto corrigido pelo colega pode deixar o aluno mais confortável e menos ameaçado pela situação do que se estivesse sendo corrigido pelo professor. Concordamos que a situação apontada pela autora seja verdadeira. Porém, não podemos deixar de acrescentar que, muitas vezes, a natureza de relação existente entre os alunos participantes de um movimento de revisão textual interativa pode influenciar em como esta revisão será encarada pelos mesmos. Além disso, conforme Liu e Hansen (2002) questões como o contexto cultural do aluno e sua proficiência na língua podem influenciar tanto a quantidade de participações em uma discussão sobre aspectos do texto quanto a habilidade de compreender e ser compreendido pelo colega.

Além de questões culturais e de relacionamento entre os pares, Liu e Sadler (2003) salientam que os alunos envolvidos em um processo de *feedback* interativo tendem, em alguns momentos, a serem vagos em seus comentários, extremamente críticos quanto à produção do colega, bem como a não ter certeza quanto à validade dos comentários dos colegas sobre sua produção. Por outro lado, Tsui e Ng (2000) atestam que os comentários dos pares podem despertar a consciência do aprendiz sobre seus pontos fortes e fracos assim como encorajar a aprendizagem colaborativa e o sentimento de autoria.

A correção por pares também contempla a possibilidade de fomentar a troca e a interação entre quem escreve e quem lê. Desta forma, durante a correção pelos pares, o diálogo colaborativo e as trocas linguísticas tendem a ser encorajados. Assim, segundo Rollinson (2005), o *feedback* do colega, além de proporcionar a construção de significados, favorece a criação de interações mais complexas que podem incluir argumentar, explicar, esclarecer e justificar. Ao que complementa, afirmando que as interações tendem a se intensificar numa relação geralmente mais informal. Outros fatores positivos para a correção entre pares, como a motivação, o aumento da confiança para escrever e a compreensão de que o processo de correção é uma forma de aprender e não uma punição, são encontrados nas conclusões a que chegou Figueiredo (2001) no trabalho de pesquisa que deu origem a sua tese de doutorado. O objetivo do estudo desenvolvido foi o da compreensão e da verificação da influência da correção entre pares na aprendizagem de língua inglesa. Os participantes, alunos formandos de inglês de uma instituição pública federal, realizaram quatro atividades de produção textual que foram posteriormente revisadas em conjunto com um colega da turma. As interações ocorridas durante a fase de revisão foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A percepção dos alunos sobre o processo de correção entre os pares também compõe os dados. A análise dos dados indicou, ainda, que a revisão dialógica entre pares não promove melhorias apenas no texto, pois pode possibilitar, também, a oportunidade de esclarecimento de dúvidas e de uma maior conscientização sobre o papel do leitor.

Com a crescente utilização da *internet* no ensino de línguas, também a questão do *feedback* sobre a produção escrita em segunda língua, entre pares, têm obtido espaço no contexto *online*. Embora mantenha a característica primordial do *feedback* interativo, quer seja a edição de textos por pares, o *feedback* em ambiente digital traz a diferença de ser realizado através da *internet*, com a utilização de comunicação assíncrona, principalmente via *e-mail*, e síncrona através de *chats*. Este modo de agir sobre o texto do colega enfatiza o uso da escrita sobre a oralidade, característica do processo de revisão presencial. Para Tuzi (2004) este fator pode ser prejudicial ao processo no ponto em que há falta dos elementos não verbais que enriquecem e facilitam a comunicação. Da mesma forma, a diferença entre os tempos de postagens, no caso de fóruns e de resposta, nos *e-mails* pode influenciar negativamente o fornecimento de *feedback*, pois alguns alunos podem se frustrar esperando pelo retorno de seus pares vindo até a desistir do trabalho de revisão. Porém, não há apenas características negativas. Mac Leod (1999), por exemplo, afirma que o *feedback online* auxilia o aluno a ser mais honesto quanto a suas contribuições, e Liu e Sadler (2003) acrescentam, ainda, que há o

benefício de se estender a interação para além das paredes de sala de aula e de respeitar o ritmo de cada aprendiz.

A utilização de *feedback* a distância é uma realidade e tem chamado a atenção de vários pesquisadores que procuraram analisar comparativamente o *feedback* presencial e aquele que se dá a distância. Estes estudos têm se preocupado com questões que vão desde a como se dá a interação entre os pares durante o processo de edição textual (Honeycutt, 2001) até aos efeitos dos comentários dos pares na revisão e na qualidade da versão final do texto (Liu e Sadler, 2003; Tuzi, 2004). Aliando-se a estes, encontramos estudos como o de Costa (2010) e Guardado e Shi (2007) que se ativeram às questões não comparativas, realizando seu estudo com foco apenas no *feedback online*.

Costa partiu de textos escritos por alunos universitários em ferramenta digital e posteriormente submetidos à correção por seus pares, para examinar como o *feedback* entre eles pode influenciar no processo de construção textual. Através de uma análise predominantemente qualitativa que englobou, além do *feedback* entre os pares, dados relativos a postagens e conversas em *chat*, a pesquisadora percebeu que tarefas realizadas em ambiente digital trazem uma maior participação dos alunos na apreciação do texto dos colegas, devido ao caráter essencialmente cooperativo deste tipo de atividade.

O estudo de Guardado e Shi enfatizou o processo de *feedback* interativo empregado por vinte e dois alunos universitários de inglês como segunda língua em uma universidade canadense. A partir da análise do *feedback online*, comparação entre o texto inicial e o final e entrevistas com os participantes, os pesquisadores evidenciaram que o trabalho de edição a distância por pares, por ser predominantemente escrito, leva-os a escreverem comentários que apresentam de forma clara o que deve ser editado no texto. Também, o sentimento de anonimato característico de quem escreve *online* possibilitou aos pares escrever comentários mais críticos sobre a produção dos colegas. Porém, os pesquisadores perceberam, também, que os alunos participantes de um modo geral não confiaram na revisão dos colegas a ponto de não responder aos comentários feitos e, assim, tornaram o processo de revisão um caminho de mão única.

Os dois estudos acima apresentados se relacionam com o que realizamos, pois apresentam reflexões sobre o *feedback* entre os pares em ambiente digital. Porém,

diferentemente destes, voltamos nossa reflexão para o *feedback* dado no mesmo ambiente em que os textos foram escritos, utilizando a comunicação assíncrona via fórum com o intuito de minimizar problemas como acompanhar e responder *e-mails* enviados ou ter que marcar horários para desenvolver o trabalho de correção síncrona via *chat*. O *feedback* do professor sobre a produção, tendo a utilização de alguns níveis da escala regulatória apresentada anteriormente nos estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e Nassaji e Swain (2000) como base para as negociações dos erros, também foi considerado. Porém, diferentemente daqueles estudos, utilizamos o meio digital para o fornecimento de *feedback*.

## 2.4 A ESCRITA NA WEB

O cenário atual é o de interatividade crescente pela *internet*, com o uso de recursos multimídia em áudio, vídeo, simulações e realidade virtual. Entrevistas são realizadas via *chats*, *emails* e fóruns são utilizados pra a troca de ideias e discussões sobre os mais diversos assuntos. Além disso, fatores como maior independência de tempo e lugar para o acesso e o fato de ser uma forma de comunicação de muitos para muitos proporciona uma enorme gama de maneiras de unir aprendizes (Warschauer, 1997). Também, na sala de aula de língua estrangeira as diferentes ferramentas disponíveis na *internet* estão abrindo as portas para “atividades mais centradas nos alunos e para que o aprendiz encontre sua identidade como um falante multilíngue/multicultural”<sup>9</sup> (Blake, 2008, p.22). Assim, a utilização de ferramentas digitais como complementação ao ensino e aprendizagem de línguas torna-se a cada dia mais acessível e uma possibilidade concreta de desenvolvimento de várias habilidades em um contexto não-presencial, entre elas a da escrita.

Escrever na *web* caracteriza-se em grande parte pela possibilidade de construção colaborativa de textos. Medina e Filho (2004) afirmam que a produção de um texto de forma colaborativa é um processo que exige a geração e o confronto de ideias com os outros participantes, bem como a negociações para chegar a um consenso sobre o que escrever. Esta visão sobre a escrita colaborativa confere com a de Behar (2006) que aponta a presença da multiplicidade de vozes, da dinamicidade das negociações e acordos diante das diferentes perspectivas, como características principais da construção colaborativa de textos. A escrita

---

<sup>9</sup> Tradução do original: ... *more student-directed activities and the L2 learners' journey towards self-definition and identity as a multilingual/multicultural speaker.*

na *web* configura-se de várias formas. Atualmente, entre as formas mais populares podemos encontrar os *blogs* e as *wikis*.

*Blogs* são sistemas de publicação na *web*, baseados nos princípios de microconteúdo<sup>10</sup> e atualização frequente (Primo e Recuero, 2003). Bastante conhecidos por funcionarem como “diários eletrônicos” de seus proprietários (Primo e Recuero, 2003), não foram criados com este único fim, mas sim como uma forma de expressão individual, através da escrita. Estes sistemas proporcionam a troca entre escritor e leitor através da possibilidade de inserção de comentários sobre os textos publicados. Nos *blogs*, porém, não há a possibilidade de edição do conteúdo pelos leitores diretamente no texto publicado, podendo haver a sugestão de modificações através da inserção de comentários no *blogs*.

Para o ensino e a aprendizagem de línguas, os *blogs* têm sido utilizados como uma alternativa à produção de textos que teriam, geralmente, no contexto presencial, o professor como principal leitor, ampliando, assim, a audiência (Thorne e Payne, 2005). Também possibilitam ao aprendiz a retomada e a reflexão sobre suas produções, pois estas permanecem arquivadas em ordem cronológica, da postagem mais recente à mais antiga (Thorne, 2008).

As *wikis* são baseadas em um sistema criado em 1995 por Ward Cunningham (Primo e Recuero, 2003). O termo *wiki* deriva da expressão *wiki wiki* que é utilizada no Havaí para designar “rápido” (Thorne e Payne, 2005). Caracterizam-se por serem editores colaborativos onde os participantes podem incluir textos, vídeos, figuras, bem como modificar as inserções sempre que julgarem necessário. Segundo Lund (2008), o desenho das *wikis* implica “uma estrutura não determinada previamente ou imposta, mas sim emergente como resultado da participação”<sup>11</sup> (p.41). Nelas os participantes podem, entre outras funções, excluir parágrafos de outros participantes, incluir novo conteúdo, editar frases e corrigir palavras. Ao mesmo tempo, devido à característica de armazenar o histórico das alterações feitas na página, as *wikis* permitem aos professores e pesquisadores o acompanhamento do processo de construção colaborativa dos textos, através da observação das alterações feitas, de quem as fez e com que frequência foram realizadas, além de permitir a reversão para e a comparação entre

---

<sup>10</sup> Microconteúdo é a informação contida em trechos normalmente reduzidos de texto, como títulos, linhas de apoio e legendas.

<sup>11</sup> Tradução do original *The design implies that structure is not imposed or pre-determined but emerges as a result of participation.*

versões anteriores (Lund, 2008). Apesar de haver distinções na configuração dos *blogs* e das *wikis*, concordamos com Primo e Recuero (2003, 62) quando aponta que “em qualquer um dos casos o diálogo e o debate reúnem o grupo em torno de discussões e, no decorrer do processo, podem vir a fomentar um sentimento comunitário compartilhado”.

A compreensão do processo de escrita colaborativa em ambiente digital e as possíveis contribuições para a aprendizagem de línguas têm sido o foco de diversos estudos realizados no exterior (Lee, 2009; Oskoz e Elola, 2010; Arnold, Ducate e Kost, 2009; Lund 2008). No entanto, no Brasil, estudos deste tipo são encontrados em menor número, tendo como exemplo os de Broch (2008) e Franco (2008). Broch (2008) investigou a escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual por oito alunos de ensino médio divididos em quatro díades. A produção coletiva de um roteiro de peça teatral teve como ponto de partida a leitura de uma obra adaptada em língua inglesa. Os alunos desenvolveram as atividades de escrita tanto no laboratório de informática da escola, dividindo o mesmo computador, quanto em casa, através de um editor de texto colaborativo. Os resultados obtidos indicam que a interação entre os pares com diferentes níveis de conhecimento, durante a escrita em ambientes virtuais, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo através da assunção de uma postura cooperativa pelos participantes.

Assim como Broch, Franco (2008) também teve como participantes alunos do ensino médio, porém em seu estudo investigou aspectos da interação entre estes alunos, quando utilizaram *wikis* para a escrita durante um semestre letivo. Também refletiu sobre o efeito da correção entre pares na melhora da produção escrita em língua inglesa. Partindo de atividades adaptadas do livro didático adotado pela escola, os participantes desenvolveram, de modo individual, quatro atividades de escrita em ferramenta digital. Os textos produzidos foram, posteriormente, corrigidos pelos colegas. Um questionário que visou obter as percepções dos participantes ao trabalhar *online* através de *wikis* e de terem seus textos corrigidos pelos colegas complementa os dados gerados. Pela análise dos dados, Franco observou que a atividade colaborativa em ferramenta digital tornou os alunos mais motivados e responsáveis pelo seu aprendizado e menos dependentes do professor, bem como fez com que estes adquirissem um melhor comando das estratégias de escrita empregadas na produção textual e se beneficiassem da interação entre os pares para melhorar seus textos em língua inglesa.

Fora do país temos estudos significativos e que trouxeram importantes *insights* sobre diferentes aspectos da produção escrita em ferramenta digital. Lee (2009), por exemplo, investigou a produção de textos por alunos de espanhol elementar a fim de constatar a presença de andaimento durante a edição dos textos escritos em editor de texto colaborativo. Seus achados indicam que o andaimento acontece durante a produção textual em ferramenta digital e que a presença deste tem um papel crucial na escrita em língua estrangeira, pois os alunos não apenas ajudaram uns aos outros a organizar o conteúdo textual, mas também realizaram correção visando à melhora de aspectos linguísticos do texto.

Lund (2008) e Oskoz e Elola (2010), de modo similar, investigaram aspectos da escrita colaborativa em *wikis*. Porém, Oskoz e Elola trouxeram para seu estudo o uso de *chat* para a fase de elaboração e compararam a escrita individual com a escrita colaborativa em *wiki*, enquanto Lund acrescentou a produção textual colaborativa presencial para realizar um estudo comparativo sobre a escrita nos dois contextos.

Apesar da multiplicidade de trabalhos desenvolvidos no âmbito da produção de textos em ambiente digital, ainda há lugar, no Brasil, para pesquisas que pretendam observar o fenômeno da escrita neste espaço. Diferentemente de Broch que estudou a escrita coletiva de textos e de Franco e Costa que observaram a escrita individual e a posterior correção por outro participante, nosso estudo reuniu em um mesmo ambiente a escrita de um texto em conjunto por pares e a edição feita por estes e pelo professor. Assim, este pesquisa pretende contribuir para a área de aprendizagem de língua estrangeira, analisando o percurso de construção colaborativa do texto bem como o processo de edição estabelecido entre os pares e o professor.



### 3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresento o contexto de realização desta pesquisa. Começo detalhando as configurações do editor de texto colaborativo utilizado; na sequência, delinco o perfil dos participantes e, por fim, apresento os procedimentos e instrumentos selecionados para a geração dos dados.

#### 3.1 O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa se desenvolveu dentro de uma perspectiva qualitativa de estudo de caso. Segundo Chizzotti (2003), a utilização do termo qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (p.221). Ao que Cresswell (2010) complementa, afirmando que a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano, ou seja, há a exploração do conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central, apresentando as perspectivas ou significados variados dos participantes. Além disso, conforme Silverman (2009), no método qualitativo, mais do que tratar a questão da confiabilidade, os pesquisadores reivindicam sua capacidade para revelar as práticas locais através das quais histórias, arquivos e descrições são montados. A postura do pesquisador também é levada em consideração na medida em que nesta abordagem “há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha dos tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação dos resultados” (Gunther, 2006, p.203)

Segundo Gunther (2006), a pesquisa qualitativa pode ser delineada através de um estudo de caso, da análise de documentos, da pesquisa-ação, da pesquisa de campo, do experimento qualitativo e da avaliação qualitativa. Dentre estas possibilidades, optamos pelo estudo de caso para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Segundo Cresswell (2010), estudo de caso é a estratégia de investigação na qual o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Consoante com esta definição, Gunther (2006) acrescenta que, neste contexto de pesquisa, há geração e análise de dados sobre um evento individual, neste caso, a realização de tarefas colaborativas

em ambiente digital, para definir o fenômeno mais amplo de como ocorre a co-construção textual *online*.

### 3.2 O EDITOR COLABORATIVO WIKISPACES.

Para a realização desta pesquisa, que visou observar o processo de produção e edição textual em língua inglesa, optou-se por utilizar o *wikispaces*<sup>12</sup> que é um site para hospedagem gratuita de *wikis* (editores colaborativos). Embora haja na internet outros sites para abrigo de *wikis* como o *pbworks* e o *mediawiki*, por exemplo, escolhemos o *wikispaces* por apresentar todas as funcionalidades que consideramos necessárias para que possamos ter uma visão completa do processo de escrita e edição textual em ambiente digital. Além disso, as páginas têm um *layout* simples, em que o participante pode visualizar e acessar facilmente as funções disponíveis. As funcionalidades auxiliares disponíveis no *wikispaces* são:

- a) *My wikis* – informa e possibilita acesso às outras *wikis* de que fazemos parte;
- b) *My account* - traz informações sobre a conta, tais como perfil do usuário, data de criação do usuário e conta de *e-mail*;
- c) *help*- fornece todo o tipo de ajuda para operacionalização das páginas;
- d) *sign out/sign in*;
- e) *new Page* - possibilita a criação de novas páginas dentro da *wiki*;
- f) *recent changes*- apresenta as últimas alterações realizadas em todas as páginas;
- g) *manage wikis* – gerencia conteúdo, configuração e membros da *wiki*;
- h) *All pages* - mostra todas as páginas integrantes da *wiki* e com o *click* sobre o nome tem-se acesso a elas;
- i) *Navigation options* – possibilita personalizar a barra de navegação, inserindo *links* para sites externos a ela, por exemplo.

---

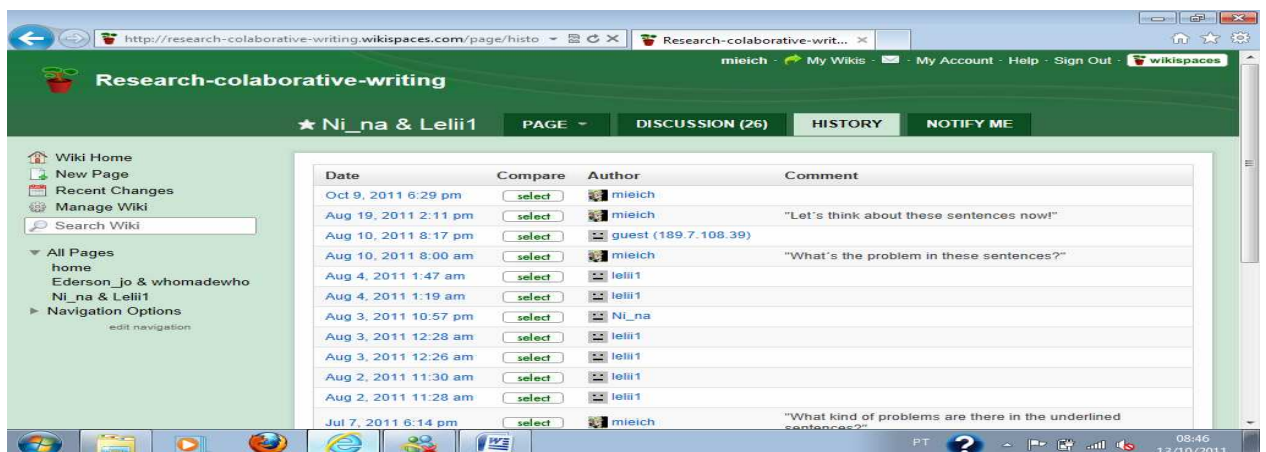
<sup>12</sup> O acesso à página do estudo denominada **research-collaborative-writing** pode ser efetuado no site [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com), através do usuário: **rcwguest** e senha: **projeto**.

As funcionalidades diretamente relacionadas à escrita colaborativa e à edição textual são as seguintes:

- a) *Page* – é onde acontece a escrita colaborativa. Através de um clique no botão editar (*edit*) tem-se acesso a um processador de texto que possibilita inserções, exclusões, modificações na fonte, entre outros recursos. Após as modificações, o autor pode optar por salvar com ou sem comentários sobre o que foi alterado. Os comentários inseridos podem ser visualizados no histórico.
- b) *Discussion* - caracteriza-se por ser um fórum onde os participantes podem interagir e trocar ideias sobre o percurso de construção do texto, bem como sobre os próximos passos da construção.
- c) *History* - armazena e destaca todas as alterações efetuadas na página. Este recurso foi de fundamental importância para o objetivo deste estudo, pois assim, pudemos realmente acompanhar o processo de construção colaborativa entre os pares.
- d) *Notify me* - permite, através de seleção de opções, o envio de mensagem via *e-mail* pessoal comunicando as alterações efetuadas na página e no fórum.

Abaixo a tela com as funcionalidades auxiliares e de edição.

Figura 1- Funcionalidades auxiliares e de edição.



Fonte: Site *wikispaces*

### 3.3 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES

Este estudo começou a se delinear no primeiro semestre de 2010, quando a pesquisadora, que atua como professora no programa de línguas estrangeiras dentro de uma universidade privada da região serrana do Rio Grande do Sul, obteve junto à coordenação do programa, no mês de junho de 2010, a permissão para desenvolver a pesquisa com alunos de língua inglesa. A partir de então, passou-se à definição do nível de conhecimento da língua que seria selecionado para a pesquisa. Optou-se, então, por gerar os dados a partir de um grupo de nível intermediário I<sup>13</sup>, pois entendemos que, neste ponto de seu aprendizado, os alunos já dominam estruturas da língua que permitem a utilização desta com maior autonomia, sem a necessidade de apoio constante da professora, o que acreditamos ser um facilitador para seu engajamento na realização das atividades de produção textual em ferramenta digital.

Naquele momento, voluntariaram-se para o estudo sete alunos de nível intermediário I de uma turma da professora pesquisadora, que iniciaram a primeira tarefa de produção textual no final do mês de outubro. Porém, este grupo acabou por realizar apenas a primeira tarefa de produção textual e, com a chegada do fim do semestre e consequente período de férias de verão, acabaram por desistir de participar do estudo. Desta forma, os dados gerados a partir deste grupo tiveram de ser desconsiderados e, no mês de março de 2011, passamos a procurar novos voluntários para a pesquisa. Como no primeiro semestre de 2011 a professora pesquisadora não trabalhava com nenhuma turma de nível intermediário I, teve de procurar voluntários para a pesquisa em grupos que pertenciam às suas colegas professoras. Após a visita e apresentação do projeto a quatro grupos do nível selecionado, voluntariaram-se para o estudo quatro alunos, um de cada grupo visitado, que iniciaram as atividades no mês de maio de 2011. Os participantes foram divididos em duplas aleatoriamente pela professora pesquisadora, formando as duplas Nina e lelii1 e ederson\_jo e whomadewho. Os participantes não se conheciam antes do começo dos trabalhos.

Abaixo apresentamos um breve perfil dos participantes, jovens adultos estudantes de língua inglesa. Os estudos já realizados sobre escrita colaborativa/coletiva em ferramenta digital no Brasil (Broch, 2008; Franco, 2008 ) foram realizados com aprendizes adolescentes.

---

<sup>13</sup> A descrição do nível intermediário I para o programa de línguas em questão está disponível no anexo B.

No presente estudo, focalizamos uma realidade diferente. Os apelidos (*nicknames*) aqui apresentados foram escolhidos por eles quando dá criação do *login* para acesso à página do *wikispaces*.

- 1) Ederson\_jo<sup>14</sup> tem 23 anos e teve seu primeiro contato com a língua inglesa em sala de aula durante o ensino médio. Após o ensino médio, ficou seis anos sem estudar inglês formalmente e no primeiro semestre do ano de 2010 entrou no programa de línguas através de teste de nivelamento, sendo classificado para cursar o nível Pré-intermediário I. É bolsista de iniciação científica na área de História. O contato com a língua inglesa fora de sala de aula se dá através de músicas e filmes.
- 2) Whomadewho tem 19 anos e estudou inglês anteriormente em outro curso livre de idiomas. Entrou no curso atual via nivelamento, sendo alocado no nível pré-intermediário I. É profissional da área de tecnologia da informação e está em constante contato com a língua inglesa no trabalho. Fora da sala de aula seu contato com a língua é através de filmes e seriados de tevê.
- 3) Ni\_na tem 23 anos e estudou inglês por alguns anos em outro curso livre antes de entrar no curso atual. Entrou no curso via nivelamento no nível pré - intermediário I. É designer de interiores e o contato com a língua acontece através de músicas, filmes, séries e *sites* e programas que utiliza para trabalhar.
- 4) Lelli1 tem 26 anos, já frequentou outros dois cursos livres antes de entrar neste programa de línguas estrangeiras, através de nivelamento no primeiro semestre de 2010. Trabalha com quiropraxia e tem contato com a língua inglesa através da leitura de artigos na área.

### 3.4 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para fins de geração dos dados para a pesquisa, os alunos realizaram duas atividades de produção textual colaborativa a partir de tarefas. As atividades foram realizadas em duplas,

---

<sup>14</sup> ederson\_jo é uma mulher, por isso nos referiremos à ela no texto com o uso do feminino.

de forma assíncrona, ou seja, os alunos as desenvolveram fora da sala de aula e em horários determinados por eles, dispondo de em torno de duas horas semanais para a realização das mesmas. Cada tarefa deveria ser realizada em um período de quatro semanas, o que está expresso nas instruções para a realização das tarefas na *home page* do site.

Na primeira tarefa, denominada *Let's go camping*<sup>15</sup> os alunos, em duplas, deviam decidir sobre sete itens de uma lista e sobre duas pessoas a serem levadas para um acampamento e, após a tomada de decisão, passaram a redigir um texto sobre o tema. Esta é uma tarefa que apresentou um maior direcionamento quanto ao que os alunos devem observar e apresentar durante a produção do texto. Escolhemos esta atividade como primeira por acreditar que um maior direcionamento sobre o que deveria ser feito em termos de produção deixaria os alunos mais livres para explorar o ambiente do *wikispaces* e para se acostumar à interação a distância com seus pares.

Na segunda atividade os alunos assistiram a uma cena do filme de animação *Mary and Max*<sup>16</sup> e redigiram uma continuação para a história a partir do ponto em que a apresentação do vídeo se encerrou. Na cena selecionada, *Max*, um judeu de 44 anos, morador de Nova Iorque, escreve uma carta à sua amiga por correspondência, *Mary*, uma menina de oito anos que mora na Austrália. A carta é recebida pela mãe de *Mary*, que não aceita que a filha se comunique com um homem mais velho e acaba por jogar a carta no lixo. A cena se encerra quando a mãe de *Mary* pega o saco de lixo para levar até o caminhão que está na frente da casa.

Esta segunda produção partiu de uma tarefa menos direcionada quanto ao que deve constar no texto. A Inserimos por acreditarmos que a utilização de uma tarefa de produção textual com as características citadas acima exige maior reflexão e negociação por parte das díades quanto a que rumo dar à história, o que poderá gerar também uma produção mais rica em termos de etapas de produção e do próprio processo de edição dos textos.

A pesquisa se deu através da observação por parte da pesquisadora das interações durante o processo de produção textual com editor de texto colaborativo do *site Wikispaces*. A pesquisadora também participou das interações durante o processo de edição dos textos a fim de trabalhar reflexivamente com o aluno aspectos relativos às formas linguísticas empregadas.

---

<sup>15</sup> A tarefa *Let's go camping* está disponível no Anexo C.

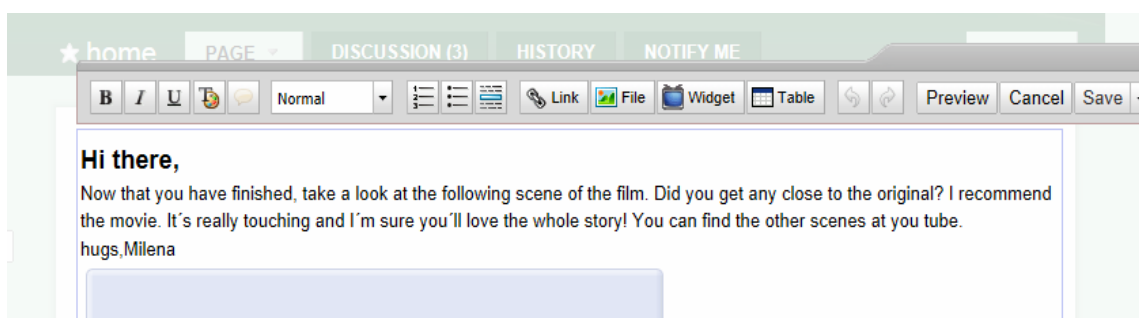
<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=s3fQbv54TTI>>.

Esta forma específica de coleta de dados se justifica por permitir uma visão bastante completa do processo de produção textual. Quando ativa, a tela de edição apresenta funcionalidades de um editor de texto tais como:

- a) Formatação de fonte-representada pelos quatro primeiros botões da esquerda para a direita da tela.
- b) Inserção de marcadores e espaçamento do texto.
- c) Inserção de *links*, arquivos e tabelas.
- d) Previsão sobre a edição, cancelamento da edição e botão salvar alterações.

Segue abaixo a tela de edição ativa em que é possível visualizar estas funcionalidades.

Figura 2 - Tela de edição ativa.



Fonte: Site *wikispaces*

Como o objetivo do trabalho foi o de observar como as díades constroem colaborativamente os textos e como ocorre o processo de edição, a intervenção da professora pesquisadora na página das díades no *site* durante o processo de co-construção textual se deu no fórum da página denominada *home* com vistas principalmente ao esclarecimento de dúvidas quanto ao uso do editor de texto e questões técnicas que pudessem surgir. A professora pesquisadora atuou efetivamente no processo de construção textual durante a edição dos textos, buscando, através do processo interativo de *feedback* corretivo, proporcionar uma reflexão sobre os erros com vistas ao aprimoramento da produção pelos alunos. As tarefas estavam disponíveis na *home page* ( página inicial) do *wikispaces* para que os alunos tivessem acesso a elas sempre que julgassem necessário.

Os dados gerados compreendem todas as interações realizadas pelas díades no fórum, o histórico do processo da construção colaborativa dos textos, bem como as entrevistas realizadas com os participantes ao final da produção. Reafirmamos que tanto o fórum quanto o histórico ficaram armazenados na página das díades e podiam ser consultados a qualquer momento pela professora pesquisadora e pelos alunos participantes.

A participação da professora pesquisadora na edição dos textos aconteceu no decorrer do processo de escrita. Foram selecionados para o fornecimento de *feedback* pela professora não um tipo de erro especificamente, mas aqueles que emergiam do texto dos participantes. Assim, a professora abordou inadequações quanto ao uso de tempos verbais, uso de pronomes, questões lexicais e de conteúdo. Para tanto, a professora sublinhou trechos do texto que continham essas inadequações.

O *feedback* aconteceu de forma gradual, com a utilização de *prompts*, partindo de pistas metalinguísticas implícitas e seguindo para um *feedback* explícito quando necessário. O *feedback* provido pela professora apoiou-se na escala regulatória de Aljaafreh e Lantolf (1994) e no estudo realizado por Nassaji e Swain (2000) que aplicaram a mesma escala para observar os efeitos do *feedback* negociado e do *feedback* aleatório no melhoramento do uso dos artigos em língua inglesa em textos escritos. Nos estudos acima mencionados, o *feedback* aconteceu de maneira presencial. Em nosso estudo, todavia, o *feedback* se deu a distância, partindo da inserção de comentários pela professora pesquisadora em trechos dos textos dos alunos que continham inadequações, tendo estas sido posteriormente negociadas no fórum da página de cada dupla.

A preservação do anonimato dos participantes envolvidos foi garantida e está expressa no termo de consentimento livre e esclarecido<sup>17</sup>. Os alunos tiveram seu anonimato garantido pelo uso de nomes fictícios escolhidos por eles ao se cadastrarem no site. Aos alunos envolvidos na pesquisa foi solicitada, através do termo de consentimento livre e esclarecido, a permissão para a utilização de suas produções como dados para a pesquisa. O termo foi obtido pela pesquisadora, que explicou pessoalmente aos sujeitos qual o propósito do estudo e as condições de participação dos mesmos. A professora pesquisadora se comprometeu a disponibilizar o resultado final de sua pesquisa à escola para que seja de conhecimento dos envolvidos.

---

<sup>17</sup> O termo de consentimento livre esclarecido está disponível no Anexo D.



Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada<sup>18</sup> (Burns, 1999) a fim de constatar como o aluno percebe o processo de aprendizagem através de escrita colaborativa em ambiente digital. As entrevistas foram realizadas através de *chat* e seguiram o seguinte roteiro:

Perfil da díade

Nome:

Idade:

Contato com a língua inglesa fora do contexto de sala de aula:

- 1) Relate como foram as interações no espaço *discussion* do *wikispaces*.
- 2) Fale sobre as suas impressões ao construir um texto junto com seu colega.
- 3) Como você avalia as atividades propostas para a escrita do texto?

---

<sup>18</sup> As entrevistas completas estão disponíveis no Anexo E.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados com vistas a compreender como os participantes produzem colaborativamente textos e como o processo de edição pode contribuir para o aprimoramento da produção. Para tanto, procedemos à análise dos dados primeiramente procurando perceber como as díades procederam durante a co-construção do texto, considerando as interações no fórum bem como as inserções e as revisões realizadas no editor até a publicação do texto final em sua página *wikispaces*. Após, foi realizada a análise do processo de edição através do tratamento corretivo fornecido pelos pares e pela professora durante a construção textual. Finalizamos a análise buscando trazer a percepção dos participantes quanto à experiência de escrever através de *wikis*. A organização da análise desta maneira deve-se a concordância da pesquisadora com a visão de escrita como processo, desta forma as etapas da análise abrangem o que se espera que aconteça quando está-se engajado na escrita com estas características.

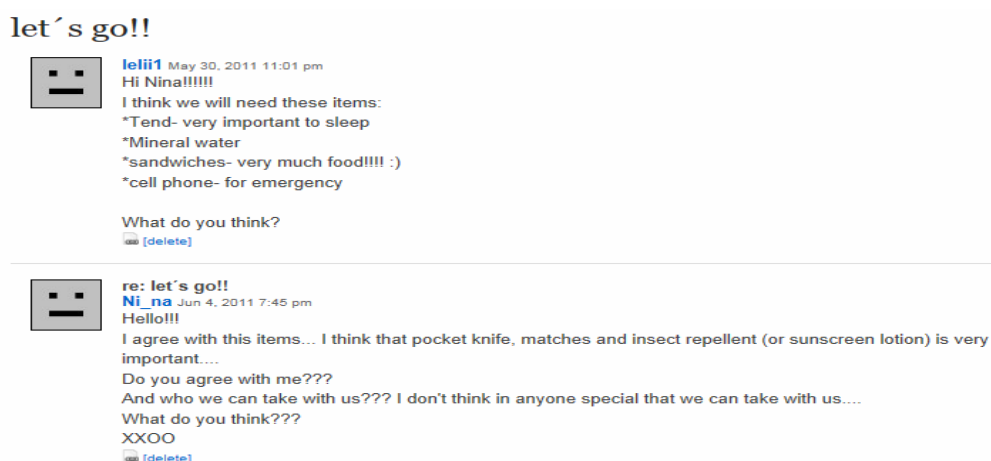
### 4.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS

Um editor colaborativo de textos possibilita diferentes movimentos durante a produção textual. Negociações quanto ao que será escrito, primeiras inserções, modificações no conteúdo dos parágrafos e tratamento corretivo são movimentos que podem ser identificados e que ocorrem, não necessariamente, seguindo uma ordem cronológica durante o processo de escrita (Primo e Recuero, 2003). Um dos movimentos que pôde ser observado neste estudo diz respeito às interações que visam à construção das ideias a serem posteriormente desenvolvidas no texto. Embora alguns estudos sobre escrita colaborativa tenham enfatizado a utilização de *chats* durante o período de negociação sobre o conteúdo do texto (Oskoz e Elola, 2010 e Lee, 2009, por exemplo) reiteramos que, no caso de nossa pesquisa, o movimento desencadeador das ações posteriores ocorreu na ferramenta *wikispaces* no espaço denominado *discussion*. Optamos pela utilização deste espaço disponível no site que se caracteriza por ser um fórum e não pelo *chat* para proporcionarmos aos participantes a possibilidade de trabalharem no seu próprio ritmo, sem a pressão de horários determinados para a interação.

Durante as interações no fórum, os alunos utilizaram a língua inglesa para a comunicação, embora a utilização desta não tivesse sido determinada no enunciado das tarefas. Consideramos que esta escolha demonstra que os participantes deste estudo estavam seguros sobre a sua capacidade de usar a língua para comunicação e abertos a arriscarem-se, utilizando-a como ferramenta cognitiva para o aprendizado. No decorrer das tarefas desenvolvidas, presenciamos os alunos utilizando a língua para fazer sentido e para a resolução de problemas. Ou seja, os alunos estiveram envolvidos no processo de lingualização. Para Swain (2006), este processo cria um produto visível ou audível sobre o qual outros podem lingualizar além. Este produto no nosso trabalho resulta nas interações no fórum e na escrita do texto, passando primeiramente pelo pensamento, pois, conforme atesta Vygotsky (1986), o pensamento não é apenas expressado em palavras, ele existe através delas.

A lingualização, segundo Swain (2006), é um processo que alguém desenvolve tanto consigo mesmo quanto em interação com os outros através do diálogo colaborativo. Sendo assim, um aspecto que podemos presenciar nas interações dos fóruns<sup>19</sup> (ferramenta *discussion*) é a ocorrência daquele. Conforme apontam Nassaji e Swain (2000), uma das características do diálogo colaborativo é a de os participantes da interação se engajarem na solução conjunta de problemas. Consideramos, então, a presença deste aspecto nas interações realizadas durante a negociação do que seria levado ao acampamento, como no excerto abaixo<sup>20</sup>:

Figura 3 - Negociação sobre os itens a serem levados ao acampamento.

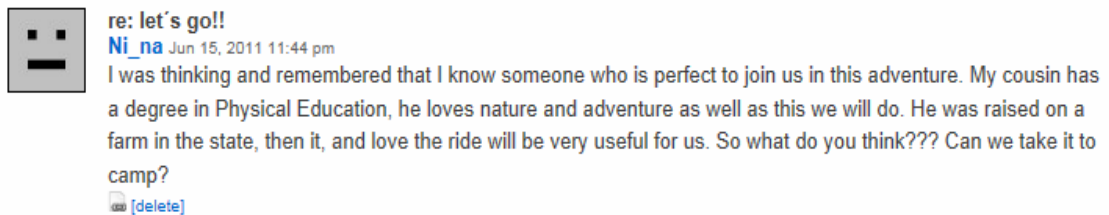


<sup>19</sup> Interações completas no anexo F.

<sup>20</sup> Os excertos utilizados nesta análise foram retirados diretamente das páginas do *wikispaces*, tendo sido mantidos exatamente com a forma que os alunos postaram.

Lelii1 tomou a iniciativa de começar a negociação sobre o que levar para o acampamento, conforme orientação da tarefa *Let's go camping*. Após refletir sobre os itens e propor o que levar, recebe o retorno de seu par Ni\_na. Podemos observar que Ni\_na inicia sua participação concordando com os itens selecionados pela colega, tendo também sugerido o que acharia importante levar e solicitando a opinião da colega com a pergunta *Do you agree with me???* (Você concorda comigo???). Além disso, Ni\_na insere o questionamento sobre quem levar para o acampamento, pedindo a sugestão de lelii1, pois não sabe ainda quem levar e termina acrescentando a pergunta *what do you think ?* (O que você acha?). Perguntas como esta são bastante frequentes em interações a distância, pois servem como um incentivo, um chamamento à participação dos outros envolvidos na interação. Poderíamos esperar, então, que lelii1 continuasse a negociação. Porém, o que observamos é a inserção de um *post* de Ni\_na onze dias após sua última participação:


Figura 4 - *Post* de Ni\_na na tentativa de retomar a negociação com lelii1.




Podemos interpretar esta atitude de Ni\_na como a tentativa de quebrar o silêncio da outra parte envolvida na interação. Visto que não havia ainda recebido retorno de lelii1, acaba por responder ao seu próprio questionamento e a inserir novamente uma pergunta com o intuito de dar continuidade ao diálogo. Após esta inserção, obtém, uma semana depois, a resposta de lelii1 e insere, ainda no mesmo dia, suas próximas contribuições:

Figura 5 - Sequência e conclusão das interações sobre a tarefa um por Ni\_na e lelii1


---

 **re: let's go!!**  
**lelii1** Jun 22, 2011 12:21 am  
 Yes of course, will be very fun to have your cousin with us. I thought to invite my sister because she loves to camp and makes delicious foods. what do you think?  
[\[delete\]](#)

---

 **re: let's go!!**  
**Ni\_na** Jun 22, 2011 10:43 am  
 ok ... we can take them, I'm sure they will do well.  
 Now we have to start, but I don't know how to start writing our text. Do you have any idea?? I'll try something.  
[\[delete\]](#)

---


 **re: let's go!!**  
**Ni\_na** Jun 22, 2011 11:09 am  
 I was thinking and trying to start writing and I realized we did not choose the place where we go camping ... and this is very important to get to write the text  
 I've been seeing a few places and I thought we could go camping in Itaimbezinho. What do you think??? There are other places, but this is indicated by several people already camped there and loved...sao what do you say???

Aqui podemos observar a concordância de ambas sobre quem levar para o acampamento, bem como a iniciativa de Ni\_na de começar o texto, sendo seguida por um questionamento não respondido por lelii1 sobre a escolha do lugar para o acampamento.


Na primeira tarefa, tanto a díade Ni\_na e lelii1 quanto a díade Ederson\_jo e whomadewho dedicaram-se a resolver o que havia sido solicitado, focando, então, não diretamente na geração de ideias sobre o que escrever, mas sim na resolução da tarefa. Já na segunda tarefa *Mary and Max*, encontramos um direcionamento diferente por parte das díades. Tomamos como exemplo a díade ederson\_jo e whomadewho, que, durante a interação no fórum, negociam sobre o que escrever:

Figura 6 - Negociações iniciais tarefa *Mary and Max* por ederson\_jo e whomadewho  
 the penfriends

---

 **ederson\_jo** Jul 4, 2011 12:28 am  
 Hello, Whomadewho.  
 What did you imagine the next scene of the story?  
 I imagined so:  
 The trash's bag rips as Vera (probably Mary's mother)walked through the door. So Mary sow your letter, picked it up and ran to your bedroom.  
[\[delete\]](#)

---

 **re: the penfriends**  
**WhoMadeWho** Jul 12, 2011 8:25 am  
 Helloo!  
 Sorry for my absence in the last days, it's end of semester :D.  
 So, let's do it.  
 U say say Vera picked up the letter and ran to you badroom.  
 Well after that, she start read the letter and thinking about this man.  
 She thought that it can be a dangerous man, and your daughter is in danger.  
 What do U think?

Nestes *posts* a díade traz ideias sobre a continuidade da cena do filme, porém as interpretações de cada um deles para a continuidade da história são diferentes. Ederson\_jo imagina que o saco de lixo carregado pela mãe de *Mary* rasgaria e que a carta enviada à menina cairia no chão, sendo possível que ela pegasse a carta e corresse para o seu quarto para lê-la. Já whomadewho interpreta o *post* da colega como se a mãe da menina tivesse pegado a carta, a lido e pensado que o homem era perigoso para sua filha. Esta interpretação errônea de whomadewho sobre o que a colega havia escrito gera a seguinte resposta de ederson\_jo:

Figura 7 - Resposta de ederson\_jo à postagem de whomadewho sobre a tarefa dois.



re: the penfriends

ederson\_jo Jul 12, 2011 10:20 pm

Well.... I believe that I wasn't very clear.

I've imagined the of the story so:

Fist: Vera was going to take out the trash's bag.

Second: the trash's bag ripped

Third: the trash was on the floor...and, off course the letter

Fourth: Mary recognized your letter (because she was already waiting for it)

Fifth: Mary picked it up

Sixth: Mary ran to your bedroom

B U T.....

If U want, U can change

OR...continue the story!

Aqui, podemos perceber que ederson\_jo transparece uma certa falta de paciência com o colega, o que confirmamos posteriormente na entrevista, quando a aluna afirmou que o trabalho poderia ter rendido mais se o outro colega tivesse contribuído efetivamente para o mesmo. Ederson\_jo repete sua ideia inicial colocando cada parte da história em passos, como se tivesse se direcionando a alguém com dificuldades de entendimento, o que acreditamos não ser o caso de whomadewho. Na verdade, esta atitude da aluna é encontrada em interações a distância quando, no trabalho em pares, um dos participantes não é tão ativo quanto o outro, gerando uma situação em que o participante mais ativo acaba por ter uma atitude menos cortês, não aceitando as contribuições do colega e assume para si a tarefa de escrever. Esta díade apresenta este perfil, que, também, foi identificado por Storch et. al.(2010), tendo sido denominado pela pesquisadora como dominante-passivo. Enquanto percebemos em ederson\_jo um grande engajamento na realização das tarefas desde as interações no fórum até a escrita do texto, whomadewho, por sua vez, embora tenha contribuído mais efetivamente nas interações no fórum da primeira tarefa, tem uma participação menor durante a construção do primeiro texto e durante as interações no fórum da segunda tarefa, passando, inclusive, a não participar da escrita do segundo texto. No entanto, mesmo mostrando-se menos

cooperativa, a dupla nos trouxe mais um exemplo de lingualização; eles mediarão a escrita futura do texto lingualizando, utilizando a língua para gerar ideias sobre o que escrever.

Outro aspecto que podemos encontrar durante as interações no fórum diz respeito ao uso do *internetês*<sup>21</sup> pelos alunos. Com efeito, sendo alunos jovens adultos com o hábito de interagir virtualmente, é bastante comum entre eles o uso de abreviaturas e símbolos característicos desta linguagem. O que observamos é que, no geral, houve a utilização de repetição de pontuação para ênfase, e de *smileys*<sup>22</sup>, por exemplo. Porém, com o decorrer das interações virtuais, presenciamos também o uso de abreviações de palavras em inglês como em *you* para *U* que pode ser observada na figura 7 da página 47, podendo indicar que os alunos ganharam maior confiança e se sentiram mais à vontade para utilizar a língua inglesa da maneira como eles costumam usar na comunicação *online*.

Quanto à abordagem das díades para a organização das interações no fórum, constatamos que a díade Ni\_na e lelii1 criou um tópico no fórum para cada uma das tarefas, não inserindo novos *posts* durante a escrita do texto. A díade ederson\_jo e whomadewho criou três tópicos para a primeira tarefa, um para discutir o que e quem levar para o acampamento, outro para discutir sobre o lugar e o meio de transporte que os levariam até lá e um terceiro, que foi inserido por ederson\_jo durante a escritura na tentativa de discutir como poderiam concluir o texto. Na segunda tarefa, a díade criou dois tópicos para discutir sobre o que escrever, sendo que apenas um foi desenvolvido.








Figura 8 - Tópicos díade Ni\_na e lelii1

Video	☺ Ni_na	3	27	Aug 3, 2011 10:19 pm	by ☺ Ni_na
let's go!!	☺ lelii1	5	55	Jun 22, 2011 11:09 am	by ☺ Ni_na

<sup>21</sup> **Internetês** é um neologismo (de: *Internet* + sufixo *ês*) que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que "as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo cinco letras", onde há "um desmoronamento da pontuação e da acentuação", pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres e desrespeito às normas gramaticais. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs>> Acesso em: 28 nov. 2011.

<sup>22</sup> Símbolo gráfico ou sequência de caracteres tipográficos ilustrativos de uma expressão facial e utilizados na comunicação por computador e via Internet para exprimir emoções (alegria, aprovação, impaciência, cólera, etc.). Disponível em: <http://www.infopedia.pt/diciope.jsp?dicio=15&Entrada=Smileys> Acesso em: 28/11/2011.

Figura 9 - Tópicos criados por ederson\_jo e whomadewho

the penfriends	 ederson_jo	2	33	Jul 12, 2011 10:20 pm	by  ederson_jo
the story's end	 ederson_jo	3	21	Jul 12, 2011 9:46 pm	by  ederson_jo
Activity two	 WhoMadeWho	1	19	Jul 11, 2011 10:15 pm	by  ederson_jo
The place	 ederson_jo	2	31	Jun 3, 2011 11:37 pm	by  ederson_jo
Let's Camping	 WhoMadeWho	3	53	May 30, 2011 11:42 am	by  WhoMadeWho

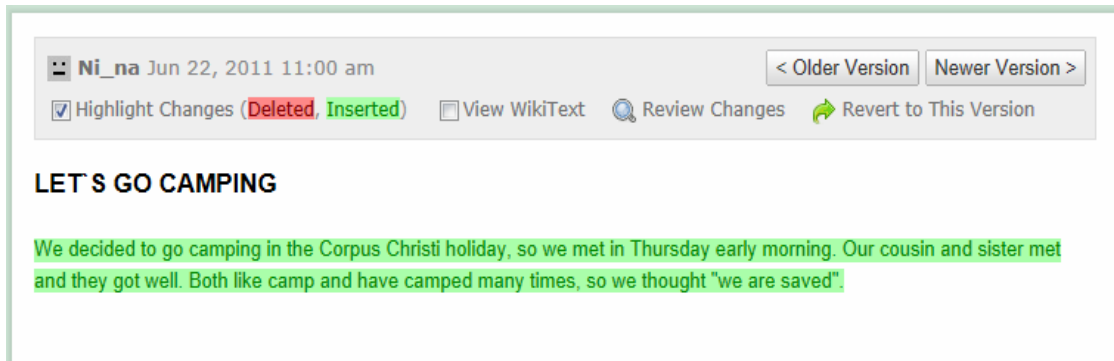
Em nossas tarefas não explicitamos que as negociações deveriam ser realizadas com a criação de apenas um tópico, o que, após as interações, percebemos como uma falha a ser corrigida em trabalhos futuros. A concentração em apenas um tópico para cada tarefa foi a opção que se mostrou mais produtiva para o acompanhamento das negociações, quando estas são realizadas em língua inglesa. Isto se deve ao fato de que, quando interagindo a distância via fóruns contamos com os recursos gestuais, a expressão facial, o tom de voz apenas através da utilização de *smileys*, pontuação, etc. Como podemos perceber anteriormente, este uso pelas díades foi restrito. Sendo assim, parece-nos que, por terem concentrado a negociação em apenas um tópico para ambas as tarefas, Ni\_na e lelii1 conseguiram organizar melhor o que seria desenvolvido posteriormente em seus textos.

As discussões nos fóruns das díades foram o ponto de partida para a produção escrita. Então, após a negociação inicial e a decisão sobre quem o começaria, as díades passaram à escrita do texto.

O primeiro movimento que destacamos no decorrer do processo de escrita colaborativa é o de inserção de parágrafo inicial. Ederson\_jo e Ni\_na foram os que deram início à escrita nas suas respectivas díades, tanto no primeiro quanto no segundo texto. Para fins de análise, tomaremos como exemplo as inserções de Ni\_na e lelii1 conforme histórico das inserções, que permite visualizar, a cada nova mudança no texto, quais as partes inseridas, que são destacadas em verde, e quais as partes deletadas, que são destacadas em vermelho:



Figura 10 - Primeira inserção de texto realizada por Ni\_na.



Ni\_na começa o texto em vinte e dois de junho contextualizando o assunto, sem falar ainda sobre os itens que seriam levados para o acampamento. A seguir, contribui com a continuidade do texto, inserindo o item *tent* selecionado pela dupla durante a negociação inicial e realizando, inclusive, algumas modificações<sup>23</sup> no que havia sido inserido pela colega:

Figura 11- Primeira inserção de lelii1 no texto.

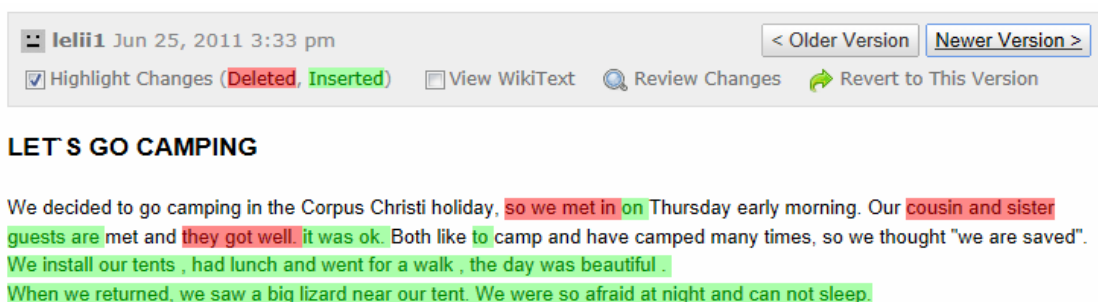
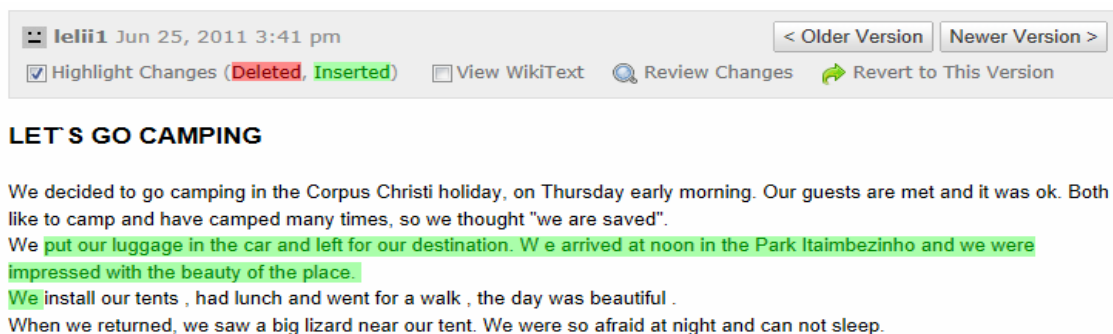


Figura 12 - Segunda inserção de lelii1.



Ni\_na, então, dá sequência à história e, após também realizar alguns ajustes no que a colega havia postado, insere o que segue:

<sup>23</sup> Abordaremos o processo de *feedback* entre os pares na seção seguinte.

Figura 13- Segunda inserção de Ni\_na

Ni\_na Jun 28, 2011 1:59 pm [< Older Version](#) [Newer Version >](#)

Highlight Changes (Deleted, Inserted)  View WikiText  Review Changes

### LET S GO CAMPING

We decided to go camping in the Corpus Christi holiday, on Thursday early morning. Our guests are met and it was ok. Both like to camp and have camped many times, so we thought "we are saved".

We put our luggage in the car and left for our destination. We arrived at noon in the Itaimbezinho Park and we were impressed with the beauty of the place.

We installed our tents , eat some sandwiches we had lunch prepared to take and went for a walk , the day was beautiful .

When we returned, we saw a big lizard near our tent. We were so afraid at night and we can't sleep. Then lit a fire with matches that we had remembered to pick up at the last minute . It was our luck, because it helped scare away wild animals and entertained us all night because we sang songs and told many funny and horror stories .

Observamos que Ni\_na insere mais dois itens negociados (*sandwiches* e *matches*), sendo que o primeiro através da modificação do conteúdo da frase de leiii1 de *had lunch* para *eat some sandwiches we had prepared to take*. Esta postura se repete no decorrer da construção colaborativa do texto, pois constatou-se que foi de Ni\_na a preocupação em contemplar os itens selecionados durante a realização da primeira parte da tarefa, como em sua próxima inserção:

Figura 14 - Terceira inserção de Ni\_na.

Ni\_na Jun 28, 2011 2:07 pm [< Older Version](#) [Newer Version >](#)

Highlight Changes (Deleted, Inserted)  View WikiText  Review Changes

### LET S GO CAMPING

We decided to go camping in the Corpus Christi holiday, on Thursday early morning. Our guests are met and it was ok. Both like to camp and have camped many times, so we thought "we are saved".

We put our luggage in the car and left for our destination. We arrived at noon in the Itaimbezinho Park and we were impressed with the beauty of the place.

We The day was beautiful, so we installed our tents , eat some sandwiches we had prepared to take and went for a walk the day was beautiful walk, of course , not forgetting to pass the insect repellent .

When we returned, we saw a big lizard near our tent. We were so afraid at night and we can't sleep. Then lit a fire with matches that we had remembered to pick up at the last minute . It was our luck, because it helped scare away wild animals and entertained us all night because we sang songs and told many funny and horror stories . We had so much fun , that sleep didn't even disturb our night, and we were just wondering as would be the next day. The night was wonderful , with many big stars and a moon that illuminated more than the fire. Suddenly the moon and the stars faded , and clouds have taken over the sky.

Deste ponto em diante, Ni\_na assumiu para si praticamente toda a escrita do texto, sendo que lelii1 contribuiu novamente apenas na conclusão<sup>24</sup>:

Figura 15 - Quarta inserção de Ni\_na.

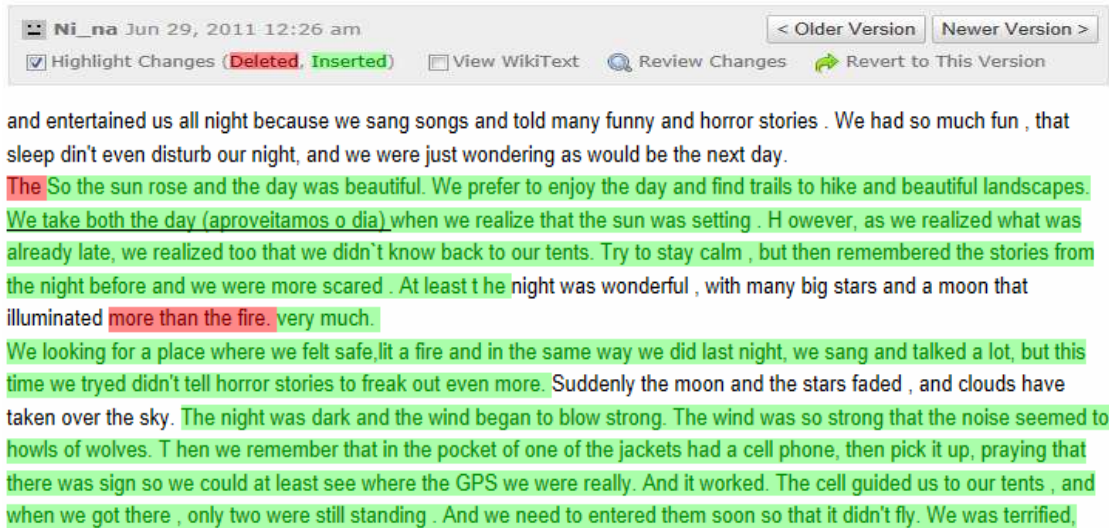


Figura 86 - Quinta inserção de Ni\_na.

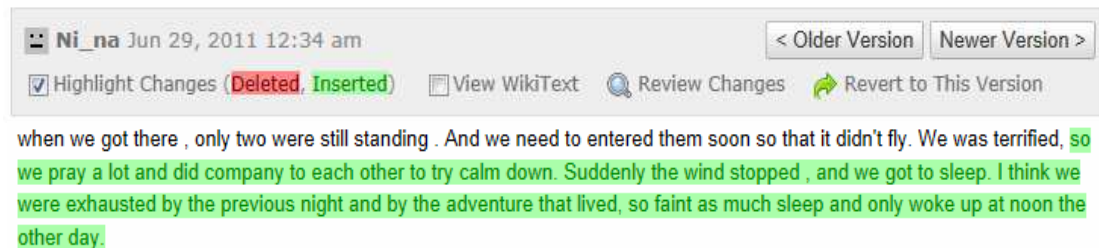
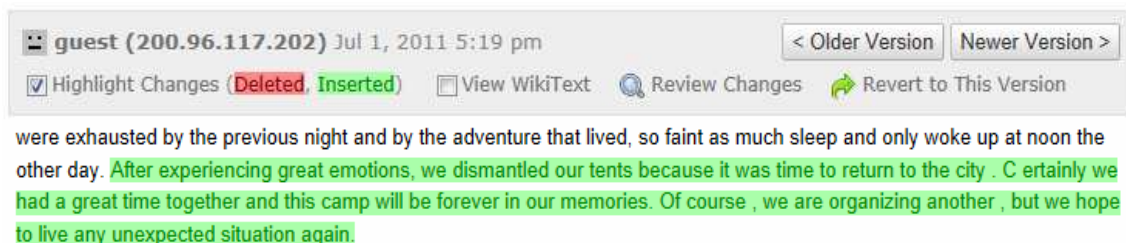


Figura 17 - Inserção da conclusão por lelii1.



A díade trabalhou na escrita do texto por um período de dez dias e Ni\_na teve um número de inserções e alterações equivalente a quase o dobro das de lelii1 conforme podemos observar no histórico:

<sup>24</sup> Na inserção da conclusão do texto, lelii1 aparece como *guest* devido a problema técnico no site.

Figura 18 - Histórico das modificações realizadas por Ni\_na e lelii1.

Jul 1, 2011 5:19 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ guest (200.96.117.202)
Jun 29, 2011 12:34 am	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 29, 2011 12:26 am	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 28, 2011 2:07 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 28, 2011 1:59 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 28, 2011 1:55 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 25, 2011 3:42 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ lelii1
Jun 25, 2011 3:41 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ lelii1
Jun 25, 2011 3:33 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ lelii1
Jun 22, 2011 11:00 am	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na
Jun 22, 2011 10:44 am	<input type="button" value="select"/>	☹ Ni_na

O mesmo pode ser observado com a díade ederson\_jo e whomadewho, tendo a primeira realizado a maioria das modificações.

Figura 19 - Histórico das modificações realizadas por ederson\_jo e whomadewho.

Jul 14, 2011 6:29 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jul 14, 2011 6:06 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Aug 8, 2011 4:34 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ guest (186.213.187.23)
Aug 8, 2011 4:33 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ guest (186.213.187.23)
Aug 8, 2011 4:05 pm	<input type="button" value="select"/>	☹ guest (186.213.187.23)
Jun 21, 2011 7:16 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 20, 2011 12:07 am	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 19, 2011 10:51 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 16, 2011 10:46 am	<input type="button" value="select"/>	👤 WhoMadeWho
Jun 14, 2011 4:59 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 14, 2011 4:48 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 12, 2011 10:43 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 12, 2011 10:27 pm	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo
Jun 6, 2011 8:18 am	<input type="button" value="select"/>	👤 WhoMadeWho
Jun 4, 2011 12:00 am	<input type="button" value="select"/>	👤 ederson_jo

Notamos, também, que esta díade levou um tempo superior a dois meses para a escrita do texto, tendo ederson\_jo, inclusive, criado um novo tópico no fórum (apresentado anteriormente) na tentativa de obter ajuda de whomadewho para a finalização do texto. Todavia, encontramos no trabalho desta dupla a inserção do elemento fantástico com o aparecimento de um homem misterioso no acampamento e de referência a um personagem

real, no caso o aventureiro Chris McCandless<sup>25</sup>, o que, a nosso ver e em concordância com Oskoz e Elola (2010) e Arnold, Ducate, & Kost (2009), demonstra o potencial da escrita colaborativa para o exercício da criatividade e para a ampliação do conhecimento de mundo dos participantes. Abaixo, podemos observar a inserção destes elementos ao texto<sup>26</sup>.

Figura 20 - Inserção do elemento fantástico.

ederson\_jo Jun 12, 2011 10:27 pm

< Older Version | Newer Version >

Highlight Changes (Deleted, Inserted)  View WikiText  Review Changes  Revert to This Version

### A GREAT EXPERIENCE

On June 05, 2011, in the afternoon, we met us in the centre of the city. Our dogs have become friends since the beginning. It was very cold and we make sure we are taking enough clothes.

We got to the camping "Water's way", a very beautifull place. So, we started to pitch the tents. **In this moment, the dogs started to bark and we saw a men very strange and mysterious . He wore a dark c loak, sunglasses and a hat. He just looked at us and went away.**

**This fact intrigued us, but, after it, we laughed at him and continued pitch the tents.**

Figura 29 - Referência a um personagem real.

WhoMadeWho Jun 16, 2011 10:46 am

< Older Version | Newer Version >

Highlight Changes (Deleted, Inserted)  View WikiText  Review Changes  Revert to This Version

### A GREAT EXPERIENCE

On June 05, 2011, in the afternoon, we met us in the centre of the city. Lassie and Bob, our dogs, have become friends since the beginning. It was very cold and we make sure we are taking enough clothes.

We got to the camping "Water's way", a very beautifull place. So, we started to pitch the tents. In this moment, the dogs started to bark and we saw a men very strange and mysterious . He wore a dark c loak, sunglasses and a hat. He just looked at us and went away.

This fact intrigued us, but, after it, we laughed at him and continued pitch the tents.

Two hours later was already night and so we decided to make our dinner: One of us took the matches and and made a bonfire meanwhile the other went fish with the our two dogs. One and half hour after, the three went back with ten big fishes! We didn't have a fishing rod, but Bob know fish using the mouth, like a bear! He 's very intelligent and quick!

Afterwards baked the fishes in the bonfire.

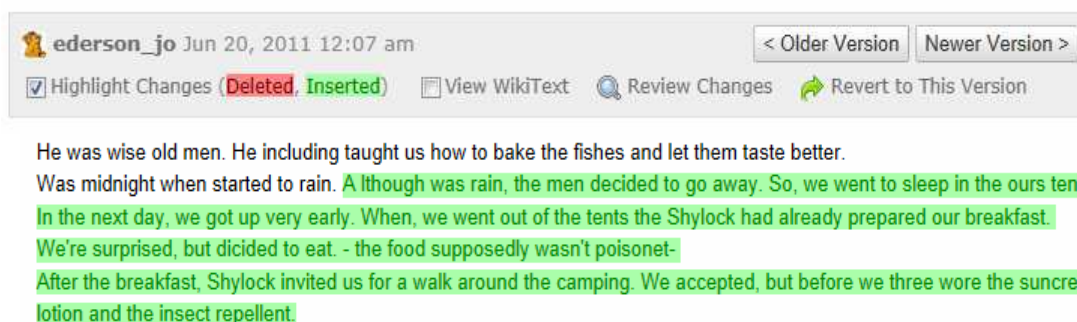
We wanted to have dinner before the temperature dropped, but, when the fishes were ready, the men of the dark c loak was back! In this moment, Lassie and Bob started to bark madly and to run. **We were very scared but who was that man? We calmed the dogs and decided to talk with him, know he was and why he was there. He told to us he was a very important man, very rich but, decided live in the wild like a Chris McCandless and find your happiness. He said that happiness can't be found alone and always have people in that jungle he tries to approach them. He not know more live in society.**

<sup>25</sup> Christopher Johnson McCandless, também conhecido como Alexander Supertramp ou Alex foi um viajante americano que morreu perto do *Parque Nacional Denali* depois de caminhar sozinho na selva alaskiana com pouca comida e equipamento. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Christopher\\_McCandless.](http://pt.wikipedia.org/wiki/Christopher_McCandless.)> Acesso em: 30 nov. 2011.

<sup>26</sup> O texto completo está disponível no Anexo G.

Embora, durante a negociação sobre os itens a serem levados para o acampamento, as díades tenham selecionado os sete solicitados pela tarefa, na escrita colaborativa dos sete itens negociados ederson\_jo e whomadewho inseriram quatro no texto, sendo eles *matches*, *tent*, *insect repellent* e *sunscreen lotion*. Foi de ederson\_jo a iniciativa da inclusão da maioria dos itens, conforme desenvolvia a sequência do texto, como no excerto abaixo:

Figura 22 - Inserção de alguns itens previamente negociados por ederson\_jo.

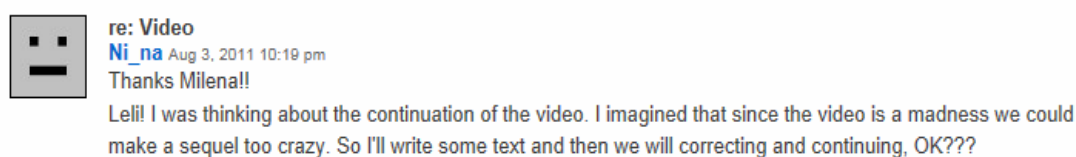


Já Ni\_na e lelii1 inseriram cinco itens (*tent*, *sandwiches*, *cell phone*, *matches* e *insect repellent*). Como já visto anteriormente, Ni\_na preocupou-se em inserir os itens, inclusive retornando às versões mais antigas e modificando-as para inseri-los conforme já destacamos nas Figuras 13 e 14. Interpretamos a não contemplação de todos os itens como algo já percebido em outros trabalhos sobre escrita colaborativa (Kessler, 2009; Arnold et. al. 2009), quer seja a de que os aprendizes envolvidos em escrita colaborativa tendem a se preocupar com o desenvolvimento do conteúdo de história; porém, o envolvimento com o contar pode acabar por desviar a atenção do aluno dos detalhes inicialmente propostos para a tarefa.

Na escrita do texto referente à tarefa *Mary and Max*, a díade Ni\_na e lelii1 apresentou postura semelhante à primeira tarefa com relação à escrita colaborativa. Seguiram na escrita do que a outra havia colocado anteriormente e fizeram correções nas partes inseridas pela colega. O que encontramos de diferente é que cada uma realizou uma grande inserção de conteúdo, não havendo, como na primeira tarefa, pequenas inserções que resultaram no texto final. É interessante observar que estas alunas tiveram dificuldades em gerar ideias para o texto, recorrendo inclusive à ajuda da professora pesquisadora sobre como poderiam continuar a cena do filme, através do fórum. No entanto, este fator não as impediu de

desenvolver o texto<sup>27</sup>. Acreditamos que a dificuldade inicial apresentada pelas alunas se deve à cena mostrar uma história pouco comum de troca de correspondências entre um adulto e uma criança, o que causou certo estranhamento às alunas, conforme podemos perceber no *post* abaixo em que Ni\_na diz considerar o vídeo uma *madness* (loucura) e sugere que escrevam uma sequência tão louca quanto a cena:

Figura 23- Post de Ni\_na referente à tarefa dois.



Já a díade ederson\_jo e whomadewho aponta novamente para um perfil dominante-passivo de Storch et. al (2010), pois, na escrita, não houve a participação de whomadewho. A continuação da história escrita por ederson\_jo<sup>28</sup> foi a que mais se aproximou da sequência original do vídeo, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 24- Sequência do vídeo escrita por ederson\_jo.



Após a escrita, a professora pesquisadora disponibilizou a cena subsequente para que os alunos pudessem assistir e comparar suas histórias com àquela do filme original. As impressões dos alunos sobre a atividade estão disponíveis na seção sobre as percepções dos participantes.

<sup>27</sup> Texto completo disponível no Anexo G.

<sup>28</sup> Ederson\_jo aparece como *guest* por problemas técnicos no *site*.

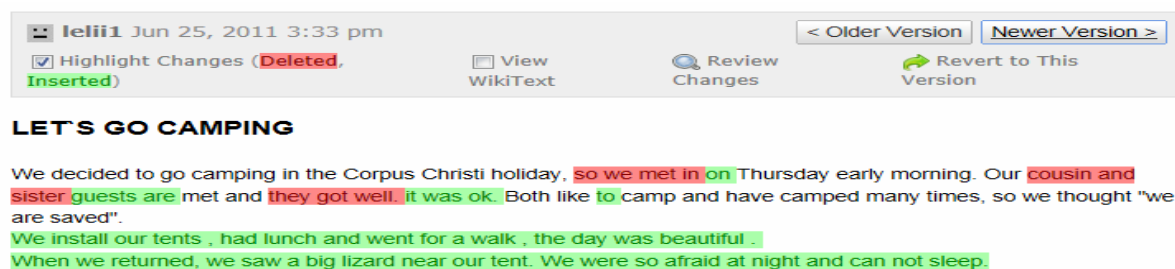
Um outro aspecto da escrita colaborativa que podemos presenciar é o do provimento de *feedback* durante o processo de edição. Desta forma, abordaremos, a seguir, o *feedback* entre os pares dentro de suas próprias produções, bem como o *feedback* dado pela professora pesquisadora sobre o texto dos alunos.

## 4.2 O PROCESSO DE EDIÇÃO E O PROVIMENTO DE *FEEDBACK*

### 4.2.1 O *feedback* entre os pares

Embora uma das solicitações das tarefas fosse a de que os alunos revisassem seus textos com vistas a adequá-los semântica e linguisticamente, o que observamos nas díades foi uma preocupação aparentemente reduzida com este aspecto. Durante o processo de edição, a correção dos erros escritos deu-se basicamente de forma direta. Esta modalidade de correção, segundo Figueiredo (2005), implica marcar os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo o aspecto comunicativo ser considerado ou não. No excerto abaixo percebemos lelii1 realizando correção direta na inserção anterior de Ni\_na:

Figura 25 -Correções realizadas por lelii1.



É possível observar que houve correção no nível da frase em três momentos. Especulamos que , quando realiza a exclusão de *so we met in* e a troca de *cousin and sister* por *guests are* e de *they got well* por *it was ok*, o objetivo de lelii1 tenha sido o de tornar o texto mais compreensível para um possível leitor, ou seja, o aspecto comunicativo. Duas outras adequações são encontradas neste trecho, a troca da preposição *in* por *on* antes da



palavra *Thursday* e a inserção da preposição *to* entre *like* e *camp*. Nesta oportunidade lelii1 demonstra preocupação com o aspecto formal e realiza adequadamente as correções.

Da mesma forma que a colega, Ni\_na também realizou pequenas adequações no texto, visando principalmente o aspecto formal, conforme podemos observar no seguinte trecho:

Figura 26- Correções realizadas por Ni\_na.

Ni\_na Jun 28, 2011 1:55 pm

Highlight Changes (Deleted, Inserted) View WikiText Review Changes Revert to This Version

**LET'S GO CAMPING**

We decided to go camping in the Corpus Christi holiday, on Thursday early morning. Our guests are met and it was ok. Both like to camp and have camped many times, so we thought "we are saved".  
 We put our luggage in the car and left for our destination. We arrived at noon in the Itaimbezinho Park and we were impressed with the beauty of the place.  
 We **install installed** our tents , had lunch and went for a walk , the day was beautiful .  
 When we returned, we saw a big lizard near our tent. We were so afraid at night and **can not we can't** sleep.

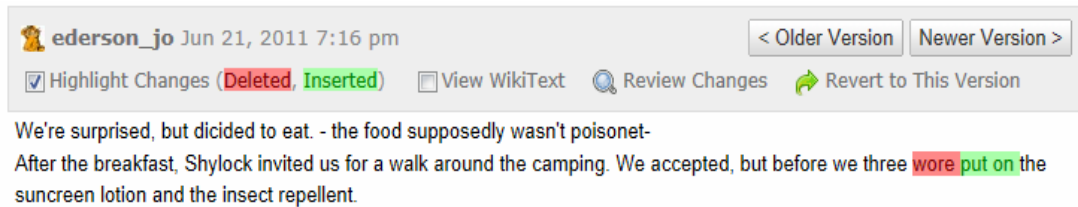
São duas correções relacionadas aos aspectos formais, sendo que em *install* para *installed* o objetivo foi o de adequar o verbo ao tempo da narrativa e em *can not* para *we can't*, houve a preocupação de explicitar o sujeito da frase e adotar a forma contraída, mais usual, do modal *can*. Porém, diferentemente da primeira correção efetuada, aqui Ni\_na não realizou a adequação ao tempo da narrativa, realizando a troca de *can't* por *couldn't*, que seria esperada.

O que também chama a atenção no *feedback* dado pelas participantes é que elas corrigiram apenas os trechos inseridos por sua colega, não fazendo qualquer alteração nas suas próprias inserções. Podemos pensar que esta atitude de lelii1 e Ni\_na esteja diretamente ligada as suas experiências com a escrita na escola regular, pois a forma de *feedback* mais tradicional em sala de aula é a correção feita pelo professor de forma direta (Figueiredo, 2005). Aqui, elas se colocaram no papel de professoras na medida em que não refletiram sobre sua própria produção, apenas considerando problemas na escrita da colega. Por outro lado, é preciso considerar a possibilidade de elas não terem percebido erros em suas próprias produções.

Ederson\_jo e whomadewho tiveram comportamento semelhante ao da outra díade, realizando ainda menos correções no próprio texto. Houve apenas duas modificações no texto

da primeira tarefa relacionadas à troca dos verbos com vistas a adequá-los ao texto, conforme podemos observar na figura abaixo na troca de *wore* por *put on*:

Figura 27 - Correções realizadas por ederson\_jo e whomadewho.



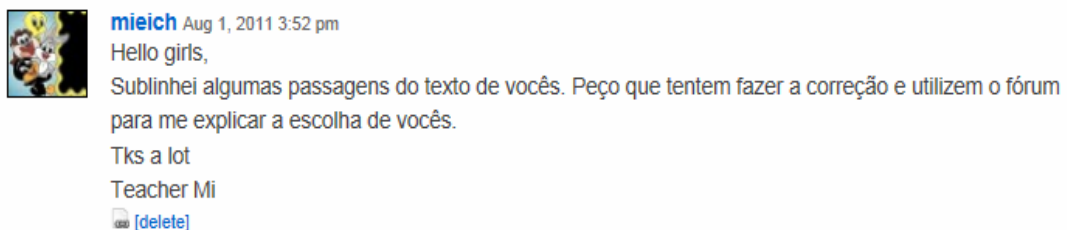
Na segunda tarefa, a díade não realizou alterações no próprio texto. Ni\_na e lelii1 realizaram uma modificação com relação ao tempo verbal.

#### 4.2.2 O *feedback* da professora

A professora pesquisadora passou, após o começo do processo de edição pelos alunos, a também participar da correção. O anúncio desta participação foi feito através da criação de um novo tópico na página de cada díade, conforme excerto abaixo:

Figura 28 - Post da professora pesquisadora sobre o início das correções.

### Correções



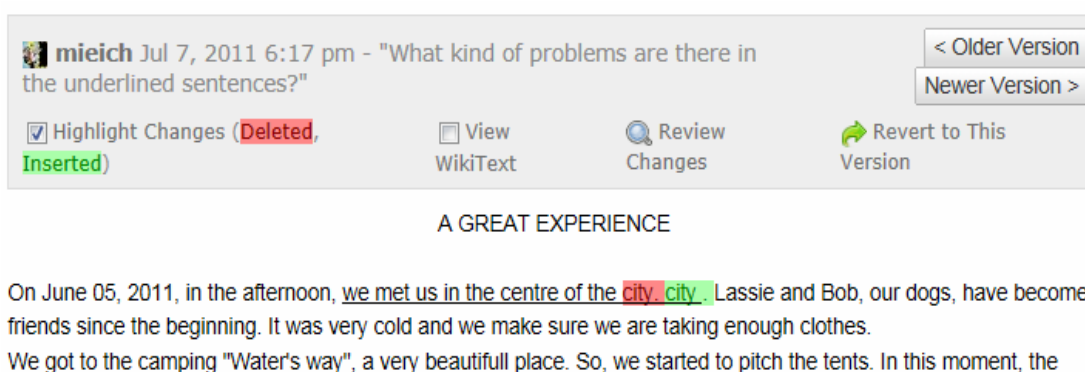
Após este aviso, a professora pesquisadora passou, então, a interagir com o texto dos alunos. Observemos uma das interferências no texto da dupla ederson\_jo e whomadewho:

Figura 29 - Inserção de comentário pela professora pesquisadora.



Aqui foi lançado um questionamento aos alunos sobre a forma de uma pergunta, inserida nos comentários sobre as alterações feitas<sup>29</sup>. Está foi a pergunta gatilho, uma pista metalinguística (Lima, 2004) fornecida com o intuito de iniciar a negociação dos erros entre a professora pesquisadora e as díades. Durante a negociação, a professora pesquisadora utilizou de forma aleatória alguns níveis da escala proposta por Aljaafreh e Lantolf (1994). Dentro do texto os alunos encontravam os trechos a serem corrigidos sublinhados, conforme exemplo abaixo retirado do texto da dupla ederson\_jo e whomadewho:

Figura 30 - Trecho sublinhado pela professora pesquisadora.



Whomadewho foi o primeiro a interagir no fórum sobre o *feedback*, porém seu *post* foi um questionamento à ederson\_jo sobre o que poderia ser feito para corrigir as frases sublinhadas:

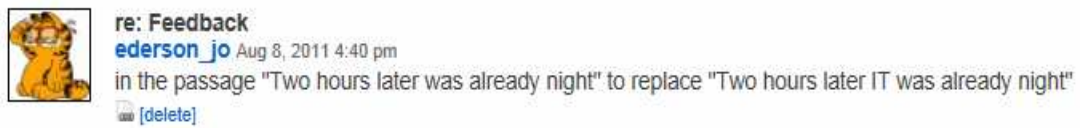
Figura 31 - Questionamento de whomadewho sobre como proceder à correção.



A colega responde ao questionamento tomando a iniciativa de localizar e corrigir os erros nas passagens sublinhadas. Em algumas passagens, ederson\_jo percebeu o erro e corrigiu diretamente, sem a necessidade de negociá-lo, como na frase em que o pronome sujeito estava faltando.

<sup>29</sup> Os comentários foram inseridos no momento em que as partes sublinhadas foram salvas pela professora pesquisadora e ficam disponíveis no histórico das alterações.

Figura 32- Correção de ederson\_jo sem a necessidade de negociação do erro.



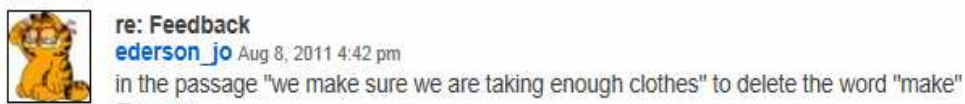
Porém, na maior parte dos trechos sublinhados, houve a negociação entre a professora-pesquisadora e a aluna. Tomemos como exemplo a negociação dos trechos *we met us in the city center* e *we make sure we are taking enough clothes*. Primeiramente ederson\_jo sugere a troca do tempo verbal de *met* para *meet*:

Figura 33 - Primeira tentativa de correção do erro em trecho sublinhado pela professora pesquisadora.



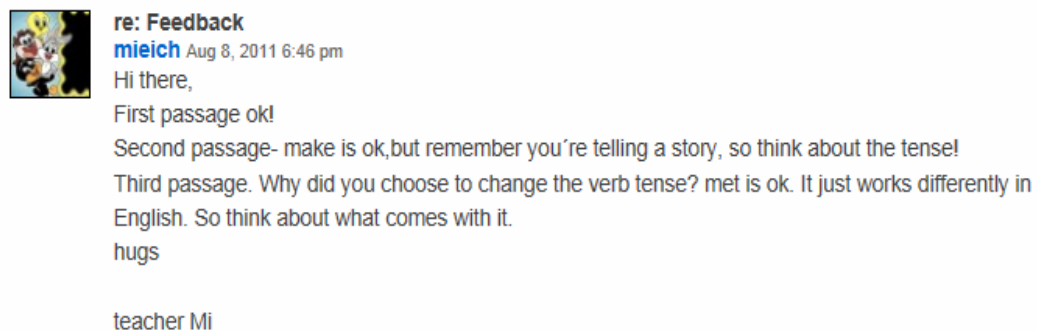
E a retirada do verbo *make*:

Figura 34- Primeira tentativa de correção de erro de outro trecho sublinhado.




Obtendo a seguinte resposta da professora:

Figura 35 -Resposta da professora pesquisadora sobre as tentativas de correção dos erros.




Neste *post* podemos perceber que as tentativas mal sucedidas em localizar e reconhecer o erro (troca de *met* por *meet* e retirada do verbo *make*) são rejeitadas pela professora pesquisadora e esta passa então a indicar a natureza do erro (o tempo verbal em *make* e o fato de o verbo *meet* funcionar de forma diferente em português e inglês). A aluna, então, segue na negociação dos erros, mostrando na introdução de seu *post* uma certa apreensão com o uso da expressão *Oh my god!*, porém continua a refletir sobre a correção das passagens:

Figura 36 - Nova tentativa de correção dos erros.

 **re: Feedback**  
**ederson\_jo** Aug 10, 2011 4:02 pm  
 hmmm!!! Oh my god!

so in the second passage do we have to add the auxiliary "had"? = we've make sure.....


and in the thrid passage do we have to ass the word "up" after met? = we met up us in the city center?

 **re: Feedback**  
**ederson\_jo** Aug 10, 2011 4:05 pm  
 .....Rectifying!!!!

so in the second passage do we have to add the auxiliary "had"? = we'd make sure.....

Ao que a professora pesquisadora responde:

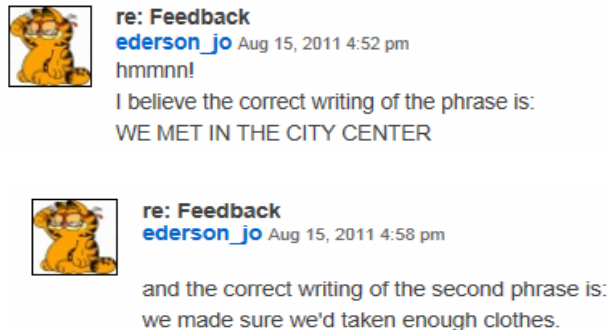
Figura 37 - Restrição do erro a forma verbal.

 **re: Feedback**  
**mieich** Aug 11, 2011 8:32 am  
 Hi dear,  
 That's ok!Let's continue working on the sentences togheter!  
 In the second you have to focus on make. Remember I told you the sentence is in the past!  
 In the third passage you don't have to add, but remove something!  
 hugs  
 mi

Neste *post* o professor dá pistas para ajudar a aluna a chegar à forma correta, retomando a importância de focar a correção no verbo *make* e no tempo passado bem como alertando a aluna de que deveria retirar e não acrescentar palavras ao trecho *we met us in the*

*city center*. A partir desta resposta, ederson\_jo chega à forma correta, conforme os dois *posts* seguintes:

Figura 38 - Aluna chega à forma correta.



Após, a professora pesquisadora insere novo *post* em que pergunta à aluna sobre como chegou às formas corretas, obtendo na sequência a resposta de ederson\_jo:

Figura 39 - Aluna explica como chegou à forma correta.



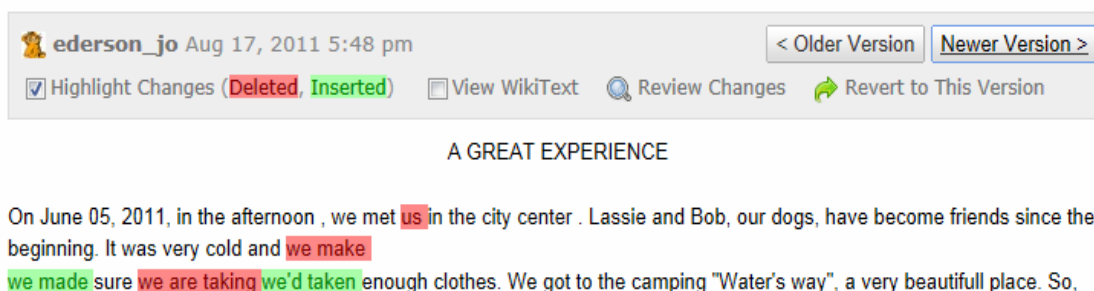
É interessante perceber que em sua resposta a aluna expressa que as dicas da professora pesquisadora foram importantes para que ela chegasse à forma correta. Podemos interpretar estas pistas como exemplos de andaimento fornecido pela professora pesquisadora, dentro da zona de desenvolvimento proximal da aluna, utilizando para tal a língua inglesa como mediadora. Também podemos presenciar neste *post* a aluna fazendo uso do mecanismo de *noticing* (Swain, 2001) segundo o qual o aprendiz percebe lacunas na sua produção (Costa,

2010). Através da negociação empreendida entre as duas, ederson\_jo pôde tomar consciência dos erros cometidos.

O fato de o processo de *feedback* ter se estabelecido em um ambiente digital também deve ser considerado. Os estudos com a aplicação da escala regulatória (Aljaafreh e Lantolf, 1994; Nassaji e Swain, 2000) foram realizados presencialmente, com a correção do texto acontecendo entre professor e aluno, negociando a ajuda até que o erro fosse corrigido. No contexto desta pesquisa, a ajuda foi dada a distância, deixando espaço para que o aluno refletisse sobre o erro no seu próprio ritmo. Este cenário que se estabeleceu durante a busca pela solução do problema em negociação a distância está de acordo com os pressupostos da teoria sociocultural, pois, conforme aponta Swain (2006), a teoria sociocultural assume que o meio ambiente dá as oportunidades para a aprendizagem, mas é o aprendiz, com sua história, no seu meio ambiente imediato que tem opções e faz escolhas.

Tendo concluído a negociação, a aluna passou à edição das partes negociadas dentro do texto:

Figura 40 - Correções efetuadas no texto após negociação dos erros.



ederson\_jo Aug 17, 2011 5:48 pm

< Older Version    Newer Version >



Highlight Changes (Deleted, Inserted)     View WikiText     Review Changes     Revert to This Version

A GREAT EXPERIENCE



On June 05, 2011, in the afternoon , we met **us** in the city center . Lassie and Bob, our dogs, have become friends since the beginning. It was very cold and **we make** **we made** sure **we are taking** **we'd taken** enough clothes. We got to the camping "Water's way", a very beautifull place. So,

Também na díade Ni\_na e lelii1 encontramos exemplos de negociação do erro. Porém, estas aconteceram brevemente no fórum, não havendo em uma das negociações uma continuidade que levasse à correção do erro. Observemos a negociação dos trechos *she hadn't many friends* e *the worst was his mother* da tarefa *Mary and Max*, que atestam esta situação:



Figura 41 - Negociação dos erros entre a professora pesquisadora e Ni\_na.

 **Ni\_na** Aug 10, 2011 8:28 pm  
Hi Milena!!!  
I saw yours corrections and I think that the second we need correct the tense and the verbs, because I saw now that we forgot one have. So the sentence is 'hadn't have'. And the third correction is the pronoun. Instead of 'his' is 'her mother'. But the first I don't know how to do. Help us!!!!  
 [delete]

---

 **re: Correções Video**  
**Ni\_na** Aug 10, 2011 8:35 pm  
OOOohhhh.....and I have a doubt...in the second correction is "she hadn't have friends' or 'she hadn't has friends' or 'she had no friends'???? I don't know how is correct.  
 [delete]

---

 **re: Correções Video**  
**mieich** Aug 11, 2011 8:26 am  
Hi Nina,  
In the first the problem is similar to the one you had in the third! Think about it!  
In the second you have to think about "hadn't" is it ok to use hadn't in a simple past sentence?  
hugs  
Mi  
 [delete]

Com relação à passagem *the worst was his mother*, a aluna percebeu e corrigiu a inadequação quanto ao uso do pronome sem a necessidade de ajuda da professora. Todavia, em *she hadn't many friends*, embora tenha percebido que a inadequação tinha relação com o tempo verbal, Ni\_na lança várias possibilidades para a correção que não são aceitas por não representarem a forma adequada para a frase. A professora pesquisadora, então, restringe o erro à forma *hadn't*, solicitando que a aluna reflita sobre se é adequado ou não que se utilize *hadn't* em frases de passado simples. Após esta resposta da professora, a aluna não retornou ao fórum, passando diretamente à modificação do texto sem chegar à forma mais usual, pois embora *hadn't* seja possível neste contexto, é uma forma pouco utilizada:

Figura 42 - Correções efetuadas no texto por Ni\_na

## VIDEO

...When Mary was taking the trash to put out, she saw the letter and thought it might be your penfriend from new york. So she decided to respond to the letter to Max.  
She wrote that , like him, she also felt alone, because even with colleagues in her school, she hadn't have many friends. T here was nobody thet she could trust or who had the same tastes and interests...but he did, he was exactly like her , even being older. The worst was his her mother, who was grumpy and always arguing with her ...  
In addition, she wrote these letters to send to between them left her happy, because only then had to talk about interesting things.



Embora a professora pesquisadora não tenha seguido exatamente um após o outro os níveis da escala regulatória proposta por Aljaafreh e Lantolf (1994) durante a negociação, foi possível perceber que o *feedback* negociado levou o aluno a chegar à forma correta.

#### 4.3 AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Posteriormente à realização das tarefas de escrita, realizamos com os participantes uma entrevista semi-estruturada com vistas a perceber como estes vêem a aprendizagem no contexto de escrita em ferramenta digital. De maneira geral, os quatro alunos demonstraram ver a experiência de escrita colaborativa positivamente. Tomemos como exemplo o que Ni\_na respondeu:

*Achei muito legal, pois ao mesmo tempo que aprendemos uma com a outra, também nos ajudamos corrigindo algumas coisas já colocadas pela outra. E o mais interessante era que às vezes uma começava o texto sem saber que rumo ia tomar e a outra continuava e dava uma sequencia bem divertida... às vezes era bem diferente do que imaginamos mas às vezes as ideias batiam... de um jeito ou outro ficava muito legal o texto...*

Encontramos na resposta de Ni\_na a questão do inesperado que acreditamos ser um dos fatores de motivação para este tipo de atividade se desenvolver. O fato de que o par pode dar rumos à história diferentes do esperado faz com que o outro tenha que testar novas possibilidades e, inclusive, reavaliar suas próprias escolhas anteriores.

Embora tenha respondido ter apreciado a experiência de escrita colaborativa, ederson\_jo apontou a pouca interação com seu par como um ponto negativo:

*O problema que identifiquei nesta experiência foi de que meu par não interagiu muito. Se ele tivesse interagido mais, a experiência ficaria mais rica.*

Já Whomadewho viu a questão da interação a distância como problemática na fase inicial da escrita, assim se posicionando:

*A princípio é complicado, pois não estamos interagindo pessoalmente com o colega, mas de modo geral foi divertido poder discutir e ir construindo junto o texto.*

Quando perguntados sobre o uso do *wikispaces* para a escrita, os alunos foram unânimes em afirmar que a ferramenta é de fácil uso, prática e funcional. Além disso, encontramos na resposta de ederson\_jo a referência à questão do tempo na escrita *online*:

*O wikispaces tem uma vantagem importante: o tempo. Elaborar um texto em papel, em casa ou em aula, me parece que a relação autor-tempo é diferente... parece que no papel você se obriga a escrever mais rápido e acaba escrevendo qualquer coisa, de qualquer jeito.*

Também as interações no fórum do *wikispaces* foram mencionadas por Ni\_na:

*Muito fáceis e rápidas, o bom do site é que eu sempre era avisada se havia comentários ou novas postagens no discussion via e-mail.*

Ni\_na se refere ao recurso *notify me*, que permite ao participante selecionar o envio de avisos via *e-mail* quando há alterações no fórum ou na página. Deste modo, não há necessidade de se checar diariamente se houve mudanças, possibilitando ao aprendiz que acesse o site quando desejar fazer alterações no texto ou novas postagens.

Quando perguntados sobre a contribuição que as atividades realizadas poderiam trazer para a aprendizagem da língua inglesa, os participantes concordaram que a principal seria a de melhorar a escrita, sendo que também a leitura e as questões de aprendizagem de gramática e vocabulário foram citadas, como nos depoimentos de Ni\_na e lelii1 respectivamente:

*Além de ser um momento a mais para praticar o inglês, acho que ajuda na interação entre as pessoas falando só inglês e também na aprendizagem do vocabulário e gramática.*

*Com certeza soma positivamente, na escrita e na leitura.*

Visto que as tarefas propostas eram o ponto de partida para a escrita colaborativa dos textos, procuramos trazer a visão dos participantes sobre elas. Ni\_na assim respondeu:

*Achei muito boas, pois colocaram nossa criatividade, nossa percepção e principalmente nosso inglês para funcionar. Tivemos o reading, o listening, grammar e vocabulary tudo junto. Muito legal mesmo.*

O que é interessante salientar neste depoimento é a percepção que a aluna teve sobre a abrangência que as atividades colaborativas em contexto digital podem apresentar. Acreditamos que o desenvolvimento das quatro habilidades, inclusive com a utilização da língua estrangeira como citado pela aluna, é possível e recomendável, visto que cada vez mais alunos estão conectados à *internet* em seus domicílios.

Para lelii1 as tarefas propostas permitiram explorar a imaginação, conforme a opinião seguinte:

*As atividades foram (...) interessantes, pois pudemos usar a imaginação para dar continuidade às histórias.*

Esta possibilidade de dar rumos inesperados para as histórias, de inserir personagens fantásticos, como no caso do personagem Shylock do texto de ederson\_jo e whomadewho, evidencia a percepção da aluna sobre o quão longe a imaginação pode ir durante a construção colaborativa de textos a partir de tarefas.

Também solicitamos aos alunos que nos respondessem quais materiais de apoio foram utilizados para a escrita do texto. Dicionários, livro didático, e o tradutor do *Google* foram citados. Embora alguns alunos de línguas recorram a este último recurso para realizar suas atividades escritas de forma indiscriminada, observamos, pelos textos produzidos pelas díades, que este não foi o caso em nosso estudo, pois as frases apresentaram de modo geral coerência e adequação linguística e vocabular, não havendo frases com erros básicos da tradução direta, muitas vezes produzidos pelos tradutores. Ni\_na, por exemplo, ao falar sobre o uso do tradutor, mostra consciência sobre o fato de que os tradutores podem ser não só aliados, mas também inimigos de quem escreve:

*Algumas coisas que eu tinha dúvida eu pesquisava no Google translate (translator)... mas às vezes ele mais confundia que ajudava...*

Ederson\_jo também citou o uso do *Google* tradutor, dicionário e livro didático, porém acrescentou ainda a questão de ter recorrido a textos em língua inglesa para apoiá-la na escrita:

*Encontrando um texto observava as estruturas textuais. Não foi um texto que observei, foi mais de um para cada frase que eu tinha dúvida. Identificando, analisando e relacionando, procurava aplicar nas frases. Claro que para essa estratégia que eu criei eu não conseguiria aplicar se não tivesse noção anterior, por isso que antes de aplicá-la recorria primeiramente aos livros didáticos e ao dicionário. Toda essa busca me fez esclarecer muito da língua inglesa quanto à produção textual.*

A aluna recorreu a várias ferramentas simbólicas para apoiá-la durante a realização das tarefas, evidenciando a importância da mediação no processo de aprendizagem. Não só a língua inglesa como ferramenta, mas também a *internet* e os outros recursos evidenciam que ederson\_jo é capaz de trabalhar de forma autônoma, sem precisar do apoio constante do professor. Acreditamos que a aprendizagem *online* favoreça alunos autônomos, pois requer um comprometimento maior com a própria aprendizagem. Mas não apenas eles, pois pode ainda favorecer o desenvolvimento da autonomia naqueles mais dependentes, por exemplo, da presença física do professor.

Interessava-nos, ainda, saber como os alunos receberam o *feedback* da professora sobre seus textos. Whomadewho considerou o *feedback* importante porque a professora pesquisadora ajudou-os a chegar à forma correta, assim relatando:

*A professora esperou que a gente resolvesse os problemas, deu “dicas” de como devia ser, mas deixou que nós tomássemos a decisão final.*

Para Ni\_na o *feedback* ajudou-a a entender melhor certos pontos do texto que eram dúvidas não resolvidas através dos recursos de apoio utilizados durante a escrita:

*Nos auxiliou a entender melhor algumas coisas, pois a maioria dos “pitacos” era justamente nas dúvidas que tínhamos e que o Google nos atrapalhou.*

Lelii1 ressaltou que a interferência da professora pesquisadora proporcionou o aprendizado de vocabulário e gramática:

*As correções foram muito úteis para aprendermos o uso correto de algumas palavras, principalmente os verbos.*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção retomaremos, brevemente, as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo e apresentaremos nossas conclusões.

### **Como acontece o processo de construção e edição de textos em ferramenta digital?**

Pudemos perceber que os alunos procederam à construção do texto recorrendo primeiramente ao fórum para a decisão sobre o que e quem levar ao acampamento, no caso da primeira tarefa. Na segunda tarefa, uma das duplas utilizou o fórum para a geração de ideias sobre o que escrever, dedicando-se brevemente a este intuito, o que é consoante com os resultados de Oskoz e Elola (2010) que identificaram em seu estudo que o período dedicado à discussão sobre o conteúdo do texto é bem menor do que o dedicado às outras partes do processo. Constatamos, também, a ocorrência de diálogo colaborativo (Swain, 2000), com os alunos engajados no uso da língua inglesa no decorrer das negociações no fórum, o que consideramos ser positivo, pois acreditamos que o uso da língua proporciona oportunidades de prática e também momentos de reflexão sobre ela. Além disso, concordamos com Swain quando afirma que a colaboração estabelecida nos momentos de diálogo resulta na construção conjunta de um desempenho que vai além das competências individuais dos participantes da interação. Entendemos que esta afirmação da autora possa ser estendida à escrita colaborativa, pois, através do que o outro escreveu, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre as lacunas que possa ter na produção da língua estrangeira, tentando superá-las, o que pode resultar em textos que superem o que poderiam produzir individualmente.

Após as interações no fórum, as díades procederam à escrita dos textos. Durante o período de escrita, observamos as duplas trabalhando na construção dos textos através da complementação das ideias uns dos outros, como já observado por Storch (2005), e dedicando-se ao desenvolvimento do conteúdo, envolvendo-se tanto com a história que acabaram por não contemplar todos os itens selecionados para o acampamento no texto final. Também não se dedicaram profundamente ao processo de *feedback* do trabalho do colega, o que difere do que constataram Arnold et. al (2009) que identificaram que os alunos participantes de seu estudo corrigem uns aos outros frequentemente. Todavia, acreditamos que a pouca dedicação à correção do texto do colega se deva ao fato de termos apenas

sugerido a edição do texto na descrição das tarefas. Desse modo, como os alunos não foram incentivados a corrigir os textos uns dos outros durante a escrita, fizeram apenas algumas correções pontuais e acabaram por não utilizar o fórum para a negociação. Também consideramos como um fator que possa ter influenciado a carência de um trabalho mais aprofundado de edição a conexão com uma possível relutância dos participantes em parecerem críticos aos seus pares, visto que eles não se conheciam presencialmente e estavam começando a estabelecer uma relação *online*.

### **Como a ajuda negociada através da utilização de *prompts* pela professora pode contribuir para o aprimoramento da produção?**

A principal contribuição diz respeito à possibilidade de o aluno refletir sobre o erro e repará-lo através do andamento fornecido pela professora pesquisadora e do apoio de ferramentas simbólicas como o dicionário, o livro didático e a *internet*. Acreditamos que esta reflexão e posterior correção dos erros, que aconteceu na maior parte das negociações, possa contribuir para que em produções futuras o aluno reflita sobre a escrita e as formas linguísticas empregadas sem a necessidade constante da ajuda do professor. Destacamos a negociação através de *prompts*, representados em grande parte pelas pistas metalinguísticas fornecidas pela professora pesquisadora nos comentários do *wikispaces* como fator fundamental para que as negociações se estabelecessem.

Em alguns momentos, a negociação do erro não se estabeleceu porque os alunos chegaram à forma correta imediatamente após a interferência da professora. Tomando-se como base a escala regulatória de Aljaafreh e Lantolf (1994), entendemos que, nestes casos, o aluno já tenha obtido ou esteja próximo a obter a auto-regulação, que, de acordo com Nassaji e Swain (2000) e Mitchell e Myles (2004), representa a capacidade de funcionar (chegar à correção do erro) sem a ajuda do par mais experiente (professora).

Consideramos, também, a escolha do fórum para a negociação como um ponto importante deste estudo, visto que permitiu que os alunos trabalhassem no seu próprio ritmo, o que Kitade (2000) já havia percebido em um estudo anterior ser um fator importante para que o trabalho colaborativo tenha continuidade. O fórum permitiu, ainda, que os alunos recorressem às postagens anteriores para retomar o que já havia sido negociado, podendo, assim, avançar na negociação.

### **Como o aluno vê sua aprendizagem no contexto da escrita em ferramenta digital?**

Parece-nos que, de uma maneira geral, os alunos percebem de forma positiva a utilização de ferramentas digitais para a prática da escrita em língua inglesa. Relataram que as tarefas propostas e a posterior produção textual colaborativa contribuíram para a melhora das habilidades de escrita e leitura. Também vêem positivamente o *feedback* da professora, percebendo, em alguns momentos, que a interferência desta no texto oportunizou o aprendizado gramatical.

Finalmente, o objetivo geral desta pesquisa era o de refletir sobre como se dá a escrita colaborativa em ferramenta digital e como acontece a edição do texto pelos pares e através de *feedback* negociado com o professor. Desse modo, a partir da análise dos dados, pudemos presenciar, de modo geral, durante a realização das tarefas colaborativas, oportunidades de construção conjunta de conhecimento pela solução de problemas linguísticos, através da interação social e pela possibilidade de transformar a ação conjunta em conhecimento individual.

Da mesma forma, pudemos perceber que a interação *online* pode ser benéfica ao aprendizado, principalmente, por encorajar a comunicação na língua estrangeira. Como os dados sugerem, os participantes não tiveram restrições ao uso do inglês, comunicando-se no fórum aparentemente sem receio de estarem usando a língua inadequadamente. Também devemos considerar que a oportunidade de praticar a língua fora do contexto de sala de aula é, de fato, valorada pelos participantes, conforme observamos nas entrevistas. Embora tenhamos observado as interações no fórum, nosso foco de análise esteve no conteúdo destas, então sugerimos que trabalhos futuros possam observar outros elementos presentes nas conversas impelidas pelos participantes, como a análise voltada ao foco nas formas linguísticas, por exemplo.

A construção colaborativa do texto foi um ponto forte do estudo. Acreditamos que propostas de escrita deste tipo proporcionam, acima de tudo, o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade pelo trabalho, exatamente por este ser construído em conjunto com o parceiro, que no caso desta pesquisa não conhecia o outro anteriormente. Embora, na segunda tarefa proposta, uma das duplas não tenha realizado o texto em conjunto, ainda assim, a escrita colaborativa mostrou seu valor, pois os participantes não apenas escreveram



um texto, mas se engajaram em um trabalho criativo que resultou em textos interessantes e complexos. Além disso, consideramos, conforme esperávamos no momento da escolha do *wikispaces* como espaço para a escrita colaborativa, que a escolha foi acertada. Os alunos não tiveram dificuldades em utilizar os recursos do *site*, os problemas técnicos foram mínimos e, quando necessário, o suporte respondeu prontamente às nossas solicitações.

Quanto ao processo de edição, algumas reflexões ainda são pertinentes. O *feedback* negociado proposto e realizado em nosso estudo foi positivo, principalmente porque possibilitou a mudança do foco da correção do professor que apenas corrige diretamente ou marca o texto para que o aluno realize a correção sozinho, para a correção compartilhada entre os dois. Através deste tipo de correção, o aluno tem a possibilidade de chegar à forma correta com maior consciência sobre o erro, o que poderá beneficiá-lo futuramente a utilizá-la com adequação. Também a questão da diminuição do peso e da pressão de ter o texto corrigido pela professora deve ser levada em consideração, exatamente porque, como já citado anteriormente, o aluno divide com a professora a responsabilidade pela correção. Já no *feedback* dos pares, é importante considerar que este poderia ter sido melhor abordado. Na verdade, o que observamos foi que a sugestão feita no enunciado das tarefas para que os participantes dessem *feedback* à produção dos colegas não foi suficiente para fomentar a negociação do erro entre eles. O acompanhamento mais próximo da professora nesta etapa seria importante para lembrar os alunos sobre o que a tarefa solicitava, proporcionando, talvez, maior envolvimento com o processo.

Uma das limitações do trabalho diz respeito à professora pesquisadora não ter trabalhado com uma turma de alunos seus, o que teria facilitado a comunicação e o gerenciamento, por exemplo, do tempo de execução das tarefas e do estabelecimento de uma relação de parceria mais forte entre os participantes. O pequeno número de participantes também é um fator limitador, pois acreditamos que um número maior possibilitaria uma análise mais abrangente do fenômeno da escrita colaborativa em meio digital e dos pontos positivos e negativos de sua adoção. Infelizmente, por limitações de tempo, não pudemos proceder ao *feedback* negociado de todas as frases dos textos que continham inadequações, sendo estes, então, disponibilizados nas páginas das díades com algumas inadequações. Lamentamos, também, que a inserção do novo recurso comentário no editor de textos tenha acontecido após o término da geração de dados. Agora é possível inserir comentários e

responder a eles dentro do próprio texto, melhorando o aspecto visual e a compreensão sobre a localização do erro, não sendo necessário recorrer ao fórum para a negociação.

Investigações futuras podem se beneficiar, além da análise das interações empreendidas no fórum, como já dito anteriormente, de uma análise mais aprofundada e melhor estruturada do impacto das correções feitas pelos pares em seus próprios textos na melhora do texto final.

Ao finalizar este estudo, consideramos que a atividade de escrita colaborativa a partir de tarefas em ambiente digital é viável e pode ser empregada como um complemento à aprendizagem de língua inglesa, fora do contexto de sala de aula presencial. Além disso, as tarefas evidenciaram favorecer o diálogo, o uso da língua e a colaboração entre os pares, o que, muitas vezes, não é alcançado pelos professores na sala de aula presencial, apesar de seus esforços.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, P. R. Modificando a atuação docente utilizando a colaboração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 57-69, jan/abr, 2003.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second Language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 465-483, 1994.

ARNOLD, N. DUCATE, L.; KOST, C. Collaborative writing in wikis: Insights from culture project in German classes. In: LOMICKA, L. e LORD G. (Eds.), **The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning**. CALICO Monograph Series, v. 5. San Marcos, TX: CALICO publications, p.115-144, 2009.

BEHAR, P. ET AL. Escrita coletiva: O potencial de um Groupware via web. **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jul., 2006.

BEUNINGEN, C. van; JONG, N.; KUIKEN, F. The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learner's written accuracy, **ITL International Journal of Applied Linguistics**, v.156, p. 279 – 296, 2008.

BLAKE, R. Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. **Language learning & technology**, v.4, n.1, maio, 2000.

BLAKE, R.J. **Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning**. Washington: Georgetown University Press, 2008.

BROCH, I. **Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, RS, 2008.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1999.

BYGATE, M.; SEKHAN, P; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Longman, 2001.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n.2. p. 221-236, 2003.

COELHO, M.L.C. **Evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**, 2004. Disponível em [http://www.abed.org.br/visualizadocumento.asp?documento\\_ID=10](http://www.abed.org.br/visualizadocumento.asp?documento_ID=10). Acesso em 31 de jan de 2012.

COSTA, P. **Feedback em ambiente digital: um processo interlocutório de leitura e produção escrita**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

CRESSWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P. e APPEL, G. (eds.) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p.27-50, 2000.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

FERRIS, D. **Teaching ESL composition: purpose, process and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbraun, 2003.

\_\_\_\_\_. Does error feedback help students writing? In: HYLAND, F; HYLAND, K. (ed.) **Feedback in second language writing: context and issues**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-104, 2006.

FIGUEIREDO, C. O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco. **Signótica**, v.15, n.2, p.173-194, jul/dez, 2003.

FIGUEIREDO, F. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG 2001.

\_\_\_\_\_. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira.** Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FRANCO, C. P. Using wiki-based peer-correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. **Novitas-ROYAL**, v. 2, n.1, p. 49-59, 2008.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M.D.S. A correção do erro como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45 n.1, p. 119-134, jan/jun, 2006.

GIBBONS, P. Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. **TESOL Quarterly**, v. 37, p. 247-273, 2003.

GUARDADO, M.; SHI, L. ESL students' experiences of online peer feedback. **Computers and composition**, v. 24, p. 443-461, 2007.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, p. 201-210, 2006.

HONEYCUTT, L. Comparing e-mail and synchronous conferencing in online peer response. **Written communication**, v.18, n.1, p. 26-60, 2001.

KESSLER, G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. **Language Learning & Technology**, v. 13, n.1, p. 79-95, 2009.

KITADE, K. Learner's discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in internet chat. **Computer Assisted Language Learning**, v.13, n.2, p.143-166, 2000.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In: van PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). **Explaining Second Language Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 201-224, 2007.

LANTOLF, J.; THORNE, S. **Theories in second language acquisition.** New Jersey: Lawrence Erlbraun, 2006.

LEE, L. Exploring wiki-mediated collaborative writing: a case study in an elementary Spanish course. **CALICO Journal**, v. 27, n. 2, p. 260-277, 2009.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: <[http://www.espacoviverzen.com.br/arquivos/2011-04-25\\_11-12\\_11\\_Atividade\\_Consciencia\\_e\\_Personalidade.pdf](http://www.espacoviverzen.com.br/arquivos/2011-04-25_11-12_11_Atividade_Consciencia_e_Personalidade.pdf)> Acesso em: 12 de jan. 2011.

LEVACOV, M. et al. **Tendência na comunicação**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

LIMA, M.D.S.; COSTA, P. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.1, p.167-184, 2010.

LIMA, M.D.S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.D.S.(ORG.) **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 205-224, 2004.

LIMA, M.D.S.; PINHO, I. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópio**, v.8, n.1, p. 38-48, 2010.

LITWIN, E. (org.) **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LIU, J.; HANSEN, J. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

LIU, J.; SADLER, R. The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. **Journal of English for Academic Purposes**, v.2, p. 193–227, 2003.

LUND, A. Wikis: a collective approach to language production. **ReCALL**, v.20, n.1, p. 35-54, 2008.

LYSTER, R.; IZQUIERDO, J. Prompts versus recasts in dyadic interaction. **Language and Learning**, v.59, n. 2, p.453-498, 2009.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in second language acquisition**, v.19, p.37-66, 1997.

MacLEOD, L. Computer-aided peer review of writing. **Business Communications Quarterly**, v. 62, n.3, p. 87-94, 1999.

MEDINA, N.; FILHO, P. Desenvolvimento do pensamento crítico na escrita colaborativa. **Novas Tecnologias na Educação**, v.2, n.2, 2004.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language awareness**, v.9, n. 1, P. 34-51, 2000.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University press, 1989.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista educação a distância**. n.4/5, p.7-25,1993-1994.

OSKOZ, A.; ELOLA, I. Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development. **Language Learning & Technology**, v. 14, n.3, p. 51-71, 2010.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in adult ESL classroom. **TESOL quarterly**, v.36, n.4, p.573-595,2002.

PIMENTA, M. et al. **Tendência na comunicação 2**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

PRIMO, A.; RECUERO, R. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 23, p 53-63,dez., 2003.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in ESL writing class. **ELT journal**, v.59, n.1,p.23-30, 2005.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v.5, p. 29-53, 2001.

\_\_\_\_\_. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v.52, p. 119-158, 2002.

\_\_\_\_\_. Collaborative writing: Product, process and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, p. 153-173, 2005.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, p. 95-108, 2006.

\_\_\_\_\_ Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v.58, n.1, p.44-63, 2001.

\_\_\_\_\_ The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p.97-114, 2000.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescents French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, n.82, p.320-337, 1998.

TAN, L.; WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair interaction and mode of communication. **Australian review of Applied Linguistics**, v.33, n.3, p.27.2- 27.24, 2010.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching**. Oxford, UK: Macmillan Education, 2006.

THORNE, S.; PAYNE, J. Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. **CALICO Journal**, v.22, n.3, p. 371–397, 2005.

THORNE, S. Mediating Technologies and Second Language Learning. In: LEU, D.; COIRO, J.; LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. (eds.), **Handbook of Research on New Literacies**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.417-449, 2008.

TSUI, A.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language Writing**, v.9, n.2, p. 141–170, 2000.

TUZI, F. The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. **Computers and Composition**, v. 21, p. 217–235, 2004.



VIDAL, R. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes Brasileiros. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VIDAL, V. **Contextualização da EAD**. Disponível em: <http://www.comercioaqui.com/sites/16/download/ContEAD.pdf> Acesso em 07 de nov. de 2010.

VON STAA, B. **Escrever para um leitor interessado**. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br/articulistaBetina/p70169/> Acesso em 30 de ago. de 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WARSCHAUER, M. Computer- mediate collaborative learning: theory and practice. **Modern Language Journal**, v.81, n.3, p. 470-481, 1997.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Ánton and Dicamilla's socio-cognitive functions of L1 Collaborative interaction in the L2 classroom. **The Canadian Modern Language Review**, v.54, n.3, p.343-353, 1998.

\_\_\_\_\_. **Dialogic inquiry: Toward a Sociocultural Practice and theory of education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WILLIAMS, J. Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments. **The Internet TESL Journal**, v. 9, n. 10, 2003.

WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, p. 79-100, 1976.

XIE, T. Using internet relay chat in teaching Chinese. **CALICO journal**, v.19, n.3, p.513-524, 2002.

ZAMEL, V. Writing: the process of discovering meaning. **TESOL quarterly**, v.16, n.2, p. 195-209, 1982.

ZILLES, A; KNECHT, F. "Vamos contar eu e tu?": andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. **Organon**, v.23, n. 46, p. 47-70, 2009.

## ANEXOS

### ANEXO A – Escala Regulatória

0. O tutor solicita ao aprendiz que leia e encontre o erro e corrija-o, independentemente, antes da tutorial.
  1. Construção de um “quadro colaborativo”\* iniciado pelo tutor como um parceiro dialógico potencial.
  2. Leitura focada na frase que contém o erro pelo aprendiz e pelo tutor.
  3. O tutor indica que algo pode estar errado em um segmento do texto.
  4. O tutor rejeita tentativas sem sucesso na correção dos erros.
  5. O tutor restringe a localização do erro ( ex. O tutor repete ou aponta para pontos específicos que contenham o erro.
  6. O tutor indica a natureza do erro, mas tenta não identificá-lo(ex. há algo errado com o tempo verbal).
  7. O tutor identifica o erro( ex. Você não pode utilizar *auxiliary* aqui).
  8. O tutor rejeita tentativas sem sucesso na correção do erro.
  9. O tutor fornece pistas para o aprendiz chegar a forma correta (ex. não é realmente passado, mas algo que ainda está acontecendo).
  10. O tutor fornece a forma correta.
  11. O tutor fornece alguma explicação sobre o uso da forma correta.
  12. O tutor fornece exemplos de uso da forma correta quando outras formas de ajuda falham em produzir uma atitude responsiva apropriada.
- \* Um ‘quadro colaborativo’ se refere ao cenário colaborativo construído entre o tutor e o aprendiz em que o tutor é introduzido na ação como um parceiro colaborativo em potencial.

Escala regulatória (Aljaafreh e Lantolf, 1994, p.471), tradução da pesquisadora.

## ANEXO B – Programa de Ensino

**PROGRAMA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - PLE**


**Língua:** Inglesa **Nível:** Intermediário 1 **Duração:** um (1) semestre **Carga horária:** 60 horas-aulas  
**Livro:** New English File Intermediate Parte A – Files 1 – 3 (Editora OUP)

**Ementa:** O nível INTERMEDIÁRIO 1 para aprendizes de língua inglesa é um programa de nível intermediário que oportuniza ao aluno tomar parte de conversações, recebendo informações e transmitindo-as. O aprendiz, nesse momento do curso, compreende e produz unidades comunicacionais relacionadas à: hábitos e preferências alimentares e tipos de restaurantes, atividades esportivas e jogos em geral, família e tipos de personalidade, dinheiro e como lidar com gastos, sentimentos intensos de elogio ou crítica a uma situação, meios de transporte e viagens, telefonia, diferentes estruturas corporais, habilidades, conquistas pessoais, sentimentos de medo, vergonha, tédio, educação e estudo, moradias, bem como amizade.

**PROGRAMA DE ENSINO**

<b>Funções</b>	<b>Estruturas</b>	<b>Vocabulário</b>
<p>* Expressar opinião sobre frequência de hábitos alimentares pessoais e preferência gastronômica e tipos de restaurantes em diversos países;</p> <p>* Relatar experiências passadas em esportes e jogos. Expressar preferências e conhecimentos gerais no tema.</p> <p>* Expressar previsões, planos, intenções e promessas futuras. Marcar um compromisso, fazer um oferecimento. Descrever a personalidade de alguém;</p>	<p>-Revisão do Presente Simples e Contínuo com verbos de Ação e Estado;</p> <p>-Uso do Passado Simples, Passado Contínuo e Passado Perfeito e Tempos verbais de Narrativas juntos;</p> <p>-Futuro com 'Going to', Presente Contínuo com sentido de futuro, <b>Will / Shall</b> e pronomes reflexivos;</p>	<p>-Tipos de comida e restaurantes, advérbios de frequência;</p> <p>-Esportes e jogos e assuntos gerais relacionados à área;</p> <p>-Família e adjetivos para descrever personalidade;</p>
<p>* Falar sobre experiências passadas com o uso do dinheiro, compras, gastos, investimentos;</p> <p>* Falar sobre acontecimentos que perduram por um período de tempo, e ações recentes em andamento;</p> <p>* Comparar diversos meios de transporte usados para viagens, serviços de hotéis e cidades. Falar sobre experiências em viagens e ressaltar características entre possíveis roteiros turísticos, cidades, meios de transporte. Dar conselhos referente ao trânsito;</p> <p>* Relatar deveres, obrigações, referente as boas maneiras ao telefone e em situações do dia-dia;</p>	<p>-Uso do Passado Simples e Present Perfect. <b>+ yet / already</b>;</p> <p>-Uso do Present Perfect Continuous, + <b>"for / since"</b>, verbos de Estado;</p> <p>-Uso dos adjetivos e advérbios Comparativos e de Superioridade</p> <p>-Uso do <b>MUST / HAVE TO / SHOULD (Obrigação)</b>.</p>	<p>-Verbos relacionados à dinheiro, gastos. Números, porcentagem e frações; Phrasal Verbs;</p> <p>-Adjetivos intensos <b>"amazed /exhausted"</b> e adjetivos normais <b>"nice/ small "</b>.</p> <p>-Meios de transporte, substantivos referente trânsito e serviços de viagem;</p> <p>-Verbos relacionados à telefonia, adjetivos que complementam idéias de polidez ou não polidez;</p>
<p>* Descrever aparência física de Diversas pessoas e estruturas corporais usando deduções;</p> <p>* Falar sobre habilidades, conquistas e possibilidades de realizar coisas em diferentes áreas de atuação.</p> <p>* Expressar sentimentos de alegria, medo, vergonha, tédio, etc..</p>	<p>-Uso do <b>MUST / MAY / MIGHT/ CAN'T</b> (para deduções );</p> <p>-Verbos : "Look" e "Look like".</p> <p>-Uso do <b>CAN / COULD / BE ABLE TO</b> (habilidade e possibilidade);</p> <p>-Uso do "so".</p>	<p>-Adjetivos relacionados à aparência (altura, peso, cor cabelos),</p> <p>-Adjetivos terminados em <b>"-ed"</b> e <b>"-ing"</b>;</p> <p>-Verbos relacionados à esportes, atividades de lazer e talentos;</p>

## ANEXO C - Tarefa Let's go Camping


















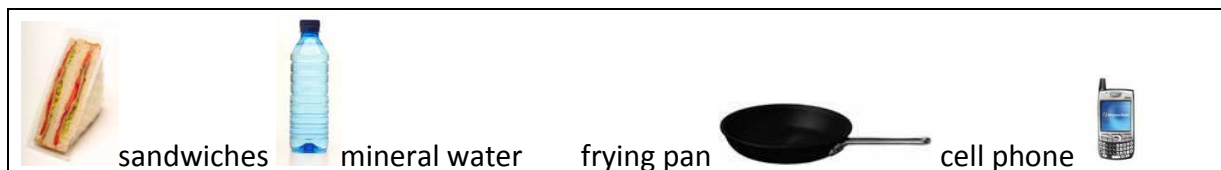
## LET'S GO CAMPING!

You and your friend are going camping for a week. Each one of you can take **someone special** to the adventure.

- ① Tell your friend who you want to take with you and give good reasons for that; **check** if he/she agrees.
- ② The group can only take **SEVEN** items from the list below. **Discuss** with your friend which objects are more important and choose together what you will put in your backpacks – give good reasons for that, too!

-Remember you're supposed to work on your ideas in the discussion forum.  
After deciding write a text about the camping experience you're about to go into and about your decisions on your *wikispaces* page.

			
Compass	pocket knife	cheese	The Bible
			
mirror	matches	Insect repellent	guitar
			
chocolate cake	cards	teddy bear	ball
			
tent	sunscreen lotion	toilet paper	portable TV



ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado aluno(a)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: Co-construção de textos em ferramenta digital: o foco do aluno no processo, que está sendo desenvolvida pela mestrandia em Linguística Aplicada da UNISINOS Milena S. Eich sob a orientação da professora Dra. Marília dos Santos Lima. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como alunos adultos de língua inglesa escrevem, em pares, textos em um ambiente digital, sendo que o entendimento de como se dá o processo de produção textual neste contexto é importante para qualificar a utilização de editores de texto como apoio ao aprendizado de línguas. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área de aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito da Linguística Aplicada.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, que utilizará como método a observação das suas interações com os colegas durante a produção dos textos no ambiente virtual. Sua participação nesta pesquisa consistirá na construção de textos a distância, bem como em responder as perguntas sobre a experiência de escrever os textos a serem realizadas ao término das produções. Ao aceitar participar deste estudo você deve estar ciente de que precisará dedicar em torno de duas horas semanais fora do horário de aula à realização as atividades no ambiente virtual.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa científica por mim e a pesquisa será divulgada apenas em publicações e apresentações acadêmicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Este termo possui duas vias, ficando uma das vias com você e outra com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação você poderá contatar a mestrandia Milena S. Eich, agora ou a qualquer momento pelo telefone (54) 91597106 e pelo e-mail: milena\_eich@msn.com.

Cordialmente,

Milena Schneid Eich  
Mestrandia em Linguística Aplicada-UNISINOS  
Professora do programa de línguas estrangeiras da \*\*\*.

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Milena Schneid Eich- mestranda/pesquisadora

## ANEXO E - Entrevistas

**ederson\_jo**

milena diz:

Idade?

ederson\_jo diz:

Meu Nick name no wikispaces é ederson\_jo. Tenho 23 anos.

milena diz:

Já havia estudo inglês antes? Se sim, onde?

Meu primeiro contato com o ensino da língua inglesa foi no ensino médio, em 2004.

Entretanto eu considero que aprendi muito pouco. Tínhamos 1h/aula por semana e usávamos uma cartilha.

ederson\_jo diz:

O enfoque foi gramatical, uma vez que mal foram desenvolvidas as capacidades listening, writing, speaking e reading. O estudo era por, principalmente, frases "soltas". Depois disso nunca mais tive contato com inglês. Alias fiquei desgostosa com o Inglês...fui estudar espanhol.

Seis anos depois, em 2010, me inscrevi para nivelamento no \*\*\*. Como eu não queria fazer o básico, para não precisar pagar para rever as noções básicas que eu tive no colégio.

ederson\_jo diz:

Para o nivelamento eu estudei com o livro utilizado no \*\*\* para o nível básico.

Então, durante duas semanas estudei por conta sendo auxiliada pela minha mãe quanto a questão de pronúncia e ritmo. Minha mãe não estuda inglês hoje e nem pratica, mas há 20 anos atrás ela fez um curso de tradutor interprete na escola Cristovão de Mendonça. Impressionantemente, mesmo sem praticar, ela ainda tem ótima pronuncia.

Então, nivelada para o Pre-intermediate 2, em agosto de 2010, iniciei os meus estudos no \*\*\*. Em Julho deste ano encerrando o intermediate I, tranquei minha matricula no \*\*\* por questões financeiras.

milena diz:

Contato com a língua fora da sala de aula.

ederson\_jo diz:

Hoje meu contato com inglês é apenas como ocorre para todos os brasileiros, por músicas e por filmes. Apenas, quando vejo filmes, eu opto pelo áudio em inglês e procuro observar a fala, tentando desconsiderar a legenda em português.

milena diz:

Como foi pra ti escrever junto com um colega?

ederson\_jo diz:

Eu gostei da experiência

Foi um grande desafio. Procurei me superar

milena diz:

Quais materiais de apoio você utilizou para a escrita?

ederson\_jo diz:

Para a escrita tive que usar tudo que eu enxergava como auxílio

Dicionário Oxford, os livros que usei no curso de \*\*\*.

ederson\_jo diz:

e quando não conseguia elaborar a frase eu procurei frases que teriam sentido parecido, ou morfologia parecida. Para isso escrevia algumas palavras-chaves no santo Google!

ederson\_jo diz:

Encontrando um texto observava as estruturas textuais do texto.

Não foi um texto que observei, foi mais de um para cada frase que eu tinha dúvida  
ederson\_jo diz:

Identificando, analisando e relacionando, procurava aplicar nas frases.

ederson\_jo diz:

Claro que para essa estratégia que criei eu não conseguiria aplicar se eu não tivesse noção anterior, por isso que antes de aplicá-la recorria primeiramente aos livros do New English File e ao dicionário. Toda essa busca me fez esclarecer muito da língua inglesa quanto a produção textual.

ederson\_jo diz:

Creio que aprender esses mecanismos dentro de um texto dá uma visão maior ao aluno, por que ele apreende o contexto e necessita fazer escolhas.

ederson\_jo diz:

Dá-lhe autonomia

Além do mais, o wikispace tem uma vantagem importante: o tempo

ederson\_jo diz:

Elaborar um texto em papel, em casa ou em aula, me parece que a relação autor-tempo é diferente

ederson\_jo diz:

Parece que no papel vc se obriga a escrever mais rápido e acaba escrevendo qualquer coisa de qualquer jeito

ederson\_jo diz:

Além do mais, como o texto é colaborativo e é acompanhado pelo professor, vc se obriga a ter uma seriedade maior. Pelo menos é o que eu penso

ederson\_jo diz:

A gente tenta se enganar menos. Tudo isso tentando de esquecer que teus leitores são brasileiros....

milena diz:

Você encontrou dificuldades na escrita?

ederson\_jo diz:

O problema que identifiquei nesta experiência foi que meu par não interagiu muito. Colocava apenas umas coisas as vezes. E demorava pra responder no fórum.

ederson\_jo diz:

se ele tivesse interagido mais, a experiência teria sido mais rica.

## **Lelii1**

milena diz:

Idade?

lelii1 diz:

26

milena diz:

Percurso de aprendizagem de inglês. Só no \*\*\*?

Onde já estudou antes?

lelii1 diz:

College, yazigi

milena diz:

Contato com a língua inglesa fora de sala de aula.

lelii1 diz:

Leitura de artigos

milena diz:

Se trabalha, em que área?



lelii1 diz:

Quiropraxia

milena diz:

Como foi para vc utilizar os recursos do wikispaces?

lelii1 diz:

O wiki é muito legal, tem varias ferramentas e fácil de usar

milena diz:

Como foram as interações no espaço discussion do wikispaces?

lelii1 diz:

Conseguimos desenvolver bem as discussões, no segundo vídeo foi mais difícil.

milena diz:

Fale sobre suas impressões ao escrever um texto com um colega.

lelii1 diz:

Montar uma historia juntando idéias de duas pessoas foi uma atividade diferente que tornou o trabalho mais legal e menos cansativo.

milena diz:

Qual a contribuição que a realização de atividades deste tipo traz para a tua aprendizagem de inglês?

lelii1 diz:

Com certeza soma positivamente, na escrita e leitura.

milena diz:

como você avalia as atividades propostas para a escrita dos textos?

lelii1 diz:

Interessante pois podemos usar a imaginação para dar continuidade as historias

milena diz:

Vc utilizou recurso para te ajudar na escrita? Quais?

lelii1 diz:

Dicionário português/ingles

milena diz:

como vc avalia a sua participação nas atividades?

lelii1 diz:

Acredito que conseguimos desenvolver de uma maneira legal, uma dando continuidade as informações deixadas pela outra. Nas atividades finais fiquei mais ausente.

milena diz:

como foi ter a interferência da professora no texto?

lelii1 diz:

Foi positivo, as correções foram muito uteis para aprendermos o uso correto de algumas palavras, principalmente verbos.

## Ni\_na

milena diz:

Hello

Ni\_na diz:

oi milena!!!!

hi

milena diz:

Let's start so I don't take much of your time!

Ni\_na diz:

No problem...

milena diz:

idade

Ni\_na diz:

23 years old

milena diz:

percurso de aprendizagem de inglês

Ni\_na diz:

posso falar em portugues???hehehe

milena diz:

sure!

Ni\_na diz:

eu estou no Intermediate 2 do PLE, mas antes fiz alguns anos no Yazigi

milena diz:

entrou no ple por nivelamento, então? em que nível e ano

Ni\_na diz:

ano passado (2010) no primeiro semestre, no Pre Intermediate 1, mas no meu teste de nivelamento deu que eu já poderia ter feito o Intermediate, mas não tinha nenhum horário compatível com o que eu podia, então preferi fazer de novo o Pre

até porque eu fiquei muito tempo parada sem fazer inglês, então é sempre bom revisar

milena diz:

right

qual o teu contato com a língua inglesa fora da sala de aula?

Ni\_na diz:

Em musicas, filmes, series e em alguns sites e programas que utilizo para trabalhar

milena diz:

em que área vc trabalha?

Ni\_na diz:

sou designer de interiores, trabalho em um escritório de arquitetura

milena diz:

como foi p vc utilizar os recursos do site wikispaces

recursos

Ni\_na diz:

achei muito tranquilo, bem facil e prático

milena diz:

como foram as interações no espaço discussion do wikispaces?

Ni\_na diz:

muito fácil, e rápidas, o bom do site é que eu sempre era avisada se havia comentários ou novas postagens no discussion via e-mail

milena diz:

fale sobre suas impressões ao construir um texto com sua colega  
everything ok?

Ni\_na diz:

sim.... agora sim...hehehe

nã estava conseguindo te mandar a resposta....tu recebeu???

milena diz:

não recebi

Ni\_na diz:

bom...continuando...achei muito legal, pois ao mesmo tempo que aprendemos uma com a outra, também nos ajudamos corrigindo algumas coisas já colocadas pela outra.

E o mais interessante era que as vezes uma começava o texto sem saber que rumo ia tomar e a outra continuava e dava uma sequencia bem divertida....as vezes era bem diferente do que imaginavamos mas as vezes as idéias batiam...de um jeito ou de outro ficava muito legal o texto...

milena diz:

Qual a contribuição que a realização de atividades deste tipo traz para a tua aprendizagem de inglês?

Ni\_na diz:

além de ser um momento a mais para praticar o ingles, acho que ajuda na interação entre as pessoas falando só o ingles...e também na aprendizagem de vocabulario e gramatica....

milena diz:

como você avalia as atividades propostas para a escrita do texto?  
dos textos

Ni\_na diz:

Achei muito boas....pois colocaram nossa criatividade, nossa percepção e principalmente nosso inglês para funcionar.... tivemos o reading, o listening, grammar e vocabulary tudo junto....muito legal mesmo

milena diz:

mais uma sobre a escrita do texto  
tu utilizou recurso para te ajudar na escrita? quais?

Ni\_na diz:

algumas coisas que eu tinha dúvida eu pesquisava no Google translate...mas as vezes ele mais confundia que ajudava...aaaahhh e claro o dicionário...

milena diz:

como vc avalia a sua participação nas atividades?

Ni\_na diz:

achei q foi boa, bem produtiva....e acredito q o resultado tenha ficado bom...pelo menos dei o melhor d mim!!!!

milena diz:

certo dear. sobre a entrevista era isto

Ni\_na diz:

ok

milena diz:

a não me esqueci de uma pergunta

Ni\_na diz:

sem problemas

milena diz:

como foi ter o pitaco da professora no texto?

Ni\_na diz:

não vi problema nenhum, até porque nos auxiliou a entender melhor algumas coisas, pois a maioria dos "pitacos" era justamente nas duvidas que tínhamos e que o google nos atrapalhou...hehehe mas foi muito util e nos ajudou muito

milena diz:

certo então

## **whomadewho**

milena diz:

idade

whomadewho diz:

19

milena diz:

percurso de aprendizagem da língua inglesa

whomadewho diz:

os cursos do ple: pre. int 2, int 1, e estou fazendo agora o int. 2

milena diz:

antes do \*\*\* tu estudou em outro lugar ?

whomadewho diz:

ah sim, cursei um ano em um curso na minha cidade.

milena diz:

ok. Tu entrou no \*\*\* através de nivelamento, certo?

whomadewho diz:

isso

milena diz:

Qual é o contato que tu tens com a língua inglesa fora da sala de aula?

whomadewho diz:

assisto a seriados e filmes. Como sou um profissional da área de TI estou em constante contacto com o inglês em diversas atividades,(programação, manuais, sites relacionados, etc)

milena diz:

ok. vamos passar a wiki.

como foi para você utilizar as ferramentas do wikispaces?

whomadewho diz:

achei bem fácil, o ambiente é bem intuitivo

milena diz:

como foram para vc as interações no espaço discussion?

whomadewho diz:

bem fácil e tranquilo tbm

milena diz:

fale sobre suas impressões ao construir um texto junto com seu colega

whomadewho diz:

a princípio é complicado, pois não estamos interagindo pessoalmente com o colega mas de um modo geral foi divertido poder discutir e ir construindo o texto pelo discussion modo\*

mais alguma pergunta?

vc utilizou algum tipo de auxílio para escrever o texto?

milena diz:

sim

qual a contribuição que esta atividade trouxe(se trouxe) para o aprendizado da língua inglesa?

whomadewho diz:

ajudou na parte da escrita

tbm foi importante na resolução de problemas com o tempo verbal gramática em geral..

isso..

milena diz:

Como tu vê a participação da professora na correção do texto?

whomadewho diz:

muito importante

pois a professora esperou q a gente resolve-se os problemas,

deu "dicas" de como devia ser, mas deixou que nós tomássemos a decisão final.

milena diz:

qual a avaliação que tu faz da tua participação nas atividades?

whomadewho diz:

não tive uma participação tão ativa quanto o outro usuário, porém sempre que tinha alguma colocação a fazer, me sentia a vontade para realizar. Sempre q fui solicitado nas atividades, as realizei.

## ANEXO F - Interações no fórum

Díade Ni\_na e lelii1 tarefa *Let's go camping*:

## let's go!!



**lelii1** May 30, 2011 11:01 pm

Hi Nina!!!!!!

I think we will need these items:

\*Tend- very important to sleep

\*Mineral water

\*sandwiches- very much food!!!! :)

\*cell phone- for emergency

What do you think?

[delete]



re: let's go!!

**Ni\_na** Jun 4, 2011 7:45 pm

Hello!!!

I agree with this items... I think that pocket knife, matches and insect repellent (or sunscreen lotion) is very important...

Do you agree with me???

And who we can take with us??? I don't think in anyone special that we can take with us....

What do you think???

XXOO



re: let's go!!

**Ni\_na** Jun 15, 2011 11:44 pm

I was thinking and remembered that I know someone who is perfect to join us in this adventure. My cousin has a degree in Physical Education, he loves nature and adventure as well as this we will do. He was raised on a farm in the state, then it, and love the ride will be very useful for us. So what do you think???

Can we take it to camp?

[delete]



re: let's go!!

**lelii1** Jun 22, 2011 12:21 am

Yes of course, will be very fun to have your cousin with us. I thought to invite my sister because she loves to camp and makes delicious foods. what do you think?

[delete]



re: let's go!!

**Ni\_na** Jun 22, 2011 10:43 am

ok ... we can take them, I'm sure they will do well.

Now we have to start, but I don't know how to start writing our text. Do you have any idea?? I'll try something.

[delete]



re: let's go!!

**Ni\_na** Jun 22, 2011 11:09 am

I was thinking and trying to start writing and I realized we did not choose the place where we go camping ... and this is very important to get to write the text

I've been seeing a few places and I thought we could go camping in Itaimbezinho. What do you think???

There are other places, but this is indicated by several people already camped there and loved...sao what do you say???

[delete]

Díade Ni\_na e lelii1 tarefa *Mary and Max*:

## Video



**Ni\_na** Jul 24, 2011 7:55 pm

Hi Lelii!

So what do you think about the second activity?? I saw the video and I couldn't think anything to continue the history. What do you imagine???

[delete]



**re: Video**

**lelii1** Aug 2, 2011 11:33 am

I have no idea how to get the text. Milena help us....

[delete]



**re: Video**

**mieich** Aug 2, 2011 2:31 pm

Hi there,

Don't worry girls! the text doesn't have to be long. Just try to imagine the following happenings. Think: is the girl going to find the letter? is her mother going to forbid their contact?

Just to help you start thinking!

hugs

mi

[delete]



**re: Video**

**Ni\_na** Aug 3, 2011 10:19 pm

Thanks Milena!!

Lelii! I was thinking about the continuation of the video. I imagined that since the video is a madness we could make a sequel too crazy. So I'll write some text and then we will correct and continue, OK???

[delete]

Díade ederson\_jo e whomadewho tarefa *Let's go camping*:

Tópico *Let's Camping*:

## Let's Camping



**WhoMadeWho** May 24, 2011 9:34 am

Hello Ederson\_jo, let's get start this job!

We need to select items to take to our camping.

Well, I thing in this items:

\*Matches: to make fire!

\*Ball: to play soccer or volleyball;

\*pocket knife: to the jobs into a jungle. We need to be prepared for all.

\*Tent: Sleep in a good place is always a good thing! hehe

Well, I switch this four, you agree witch them?

We need to choose more three.

Byy

[delete]



re: Let's Camping

[ederson\\_jo](#) May 26, 2011 8:41 pm

Hi, WhoMadeWho.

I read your message and I agree to these items. I believe they'll be important.

Well... I think we should also take the cell phone, the insect repellent and the sunscreen lotion.

The sunscreen lotion and the insect repellent are to our protection and, we'll need a cell phone if happen an emergency.

And I would like to take someone special to our camping: Lassie, my dog. She's a German Shepherd Dog and she's very intelligent and friendly. She'll be our bester protection.

What do you think? Can I take her?

[delete]



re: Let's Camping

[WhoMadeWho](#) May 27, 2011 9:06 am

Yes, of course!

She's gonna be a good company for us.

Well, we already got all the items, so get started our text!

[delete]



re: Let's Camping

[WhoMadeWho](#) May 30, 2011 11:42 am

Oww, I need to take someone too!

I choose my dog, he name is Bob and he is gonna be a good compani too.

[delete]

Tópico *The place*:

## The place



[ederson\\_jo](#) May 29, 2011 10:58 pm

Now, we've the choose the place. Where and how will we go?

I know a camping in our city: "Water's way". It's a lovely place with waterfalls, rivers and wild animals. It's also clean and there the mobiles work.

Although I don't have a car or truk... Do you have one?

[delete]



re: The place

[WhoMadeWho](#) May 30, 2011 11:37 am

Hmm, this place seems good for our camping.

I don't have any car or truck, I think we can go to this place walking.... He is to far?

If we can't go walking, we could get a bus.

[delete]



re: The place

[ederson\\_jo](#) Jun 3, 2011 11:37 pm

hello.

My father's lent his car for us. He have a Caravan. It's a very big car!!!!

So, next weekend we're camping!

[delete]

Tópico *the story's end*:



## the story's end



**ederson\_jo** Jul 11, 2011 10:27 pm

Hi,

Do you have a idea for the enf of camping's story?

[delete]



**re: the story's end**

**ederson\_jo** Jul 11, 2011 10:28 pm

correcting:

Hi,

Do you have a idea for the end of camping's story?

[delete]



**re: the story's end**

**WhoMadeWho** Jul 12, 2011 8:30 am

Hm, the history maby ends when the man "Shylock", finally gets to live in society again.

We helped him with a job and a place to live.

What do you think?

Díade ederson\_jo e whomadewho tarefa *Mary and Max*:

Tópico *Activity two*:

[← Back to Discussion Forum](#) [Monitor Topic](#) [Lock Topic](#) [Delete Topic](#)

## Activity two



**WhoMadeWho** Jul 5, 2011 10:21 am

Hello!

Well, now we need to continue the history.

Any idea?

[delete]



**re: Activity two**

**ederson\_jo** Jul 11, 2011 10:15 pm

hello!

I came back...I have a idea!

Read the discussion topic "penfriends"

[delete]

Tópico *the penfriends*:

## the penfriends



**ederson\_jo** Jul 4, 2011 12:28 am

Hello, Whomadewho.

What did you imagine the next scene of the story?

I imagined so:

The trash's bag rips as Vera (probably Mary's mother)walked through the door. So Mary sow your letter, picked it up and ran to your bedroom.

[delete]



re: the penfriends

**WhoMadeWho** Jul 12, 2011 8:25 am

Hello!

Sorry for my absence in the last days, it's end of semester :D.  
So, let's do it.

U say say Vera picked up the letter and ran to you badroom.  
Well after that, she start read the letter and thinking about this man.  
She thought that it can be a dangerous man, and your daughter is in danger.

What do U think?

[delete]



re: the penfriends

**ederson\_jo** Jul 12, 2011 10:20 pm

Well.... I believe that I wasn't very clear.

I've imagined the of the story so:

Fist: Vera was going to take out the trash's bag.

Second: the trash's bag ripped

Third: the trash was on the floor...and, off course the letter

Fourth: Mary recognized your letter (because she was already waiting for it)

Fifth: Mary picked it up

Sixth: Mary ran to your bedroom

B U T.....

If U want, U can change

OR...continue the story!

[delete]

## ANEXO G - Textos completos

### Texto completo tarefa *Let's go camping*, díade Ni\_na e lelii1:

#### LET'S GO CAMPING

We decided to go camping in the Corpus Christi holiday, on Thursday early morning. Our companions, Chris and Paul met and talked and it was ok. Both like to camp and have camped many times, so we thought "we are saved".

We put our luggage in the car and left for our destination. We arrived at noon in the Itaimbezinho Park and we were impressed with the beauty of the place.

The day was beautiful, so we installed our tents, eat some sandwiches we had prepared to take and went for a walk, of course, not forgetting to pass the insect repellent.

When we returned, we saw a big lizard near our tent. We were so afraid at night and we couldn't sleep. Then lit a fire with matches that we had remembered to pick up at the last minute. It was our luck, because it helped scare away wild animals and entertained us all night because we sang songs and told many funny and horror stories. We had so much fun, that sleep didn't even disturb our night, and we wondered what we would do the next day.

So the sun rose and the day was beautiful. We prefer to enjoy the day and find trails to hike and beautiful landscapes. We take both the day when we realize that the sun was setting.

When we saw it was too late, we realized too that we didn't know back to our tents. Try to stay calm, but then remembered the stories from the night before and we were more scared. At least the night was wonderful, with many big stars and a moon that illuminated very much.

We looking for a place where we felt safe, lit a fire and in the same way we did last night, we sang and talked a lot, but this time we tried didn't tell horror stories to freak out even more. Suddenly the moon and the stars faded, and clouds have taken over the sky. The night was dark and the wind began to blow strong. The wind was so strong that the noise seemed to howls of wolves. Then we remember that in the pocket of one of the jackets had a cell phone, then pick it up, praying that there was sign so we could at least see where the GPS we were really. And it worked. The cell guided us to our tents, and when we got there, only two were still standing. And we need to entered them soon so that it didn't fly. We was terrified, so we pray a lot and did company to each other to try calm down. Suddenly the wind stopped, and we got to sleep. I think we were exhausted by the previous night and by the adventure that lived, so faint as much sleep and only woke up at noon the other day. After experiencing great emotions, we dismantled our tents because it was time to return to the city. Certainly we had a great time together and this camp will be forever in our memories. Of course, we are organizing another, but we hope to live any unexpected situation again.

### Texto completo tarefa *Mary and Max*, díade Ni\_na e lelii1:

#### VIDEO

...As soon as Mary was taking the trash to put out, she saw the letter and thought it might be your penfriend from new york. So she decided to respond to the letter to Max.

She wrote that, like him, she also felt alone, because she didn't have many friends, even in her school. There was nobody that she could trust or who had the same tastes and interests...but he did, he was exactly like her, even being older. The worst was her mother, who was grumpy and always arguing with her ...

In addition, she wrote that Max's letters made her happy, because only then had to talk about interesting things.

But when she was putting the letter on the envelope her grumpy mother entered the room and when she saw that Mary had found a letter from Max, took it and tore the whole letter from the Max..and even burned the heck of it. Mary became very angry because she hadn't the address of Max, just on the envelope that her mother burned. She was devastated and cried all night. The next day at school Mary decided to search the internet to the factory where Max works. She found the address and decided to send the letter immediately.

The big problem came when the letter arrived in the company. The director as used to read all correspondence to his company and by mistake ended up opening the letter of Max. When he saw a picture of Mary and read part of the text, He became very nervous and called the police saying he had evidence of a case of pedophilia.

## Texto completo tarefa *Let's go camping*, díade ederson\_jo e whomadewho:

### A GREAT EXPERIENCE

On June 05, 2011, in the afternoon, we met in the city center. Lassie and Bob, our dogs, have become friends since the beginning. It was very cold and we made sure we'd taken enough clothes. We got to the camping "Water's way", a very beautiful place. So, we started to pitch the tents. In this moment, the dogs started to bark and we saw a very strange and mysterious man. He wore a dark cloak, sunglasses and a hat. He just looked at us and went away. This fact intrigued us, but, after it, we laughed at him and continued pitch the tents.

Two hours later it was already night and so we decided to make our dinner: One of us took the matches and made a bonfire meanwhile the other went fishing with the our two dogs. One and half hour after, the three went back with ten big fishes! We didn't have a fishing rod, but Bob know fish using the mouth, like a bear! He's very intelligent and quick!

Afterwards baked the fishes in the bonfire.

We wanted to have dinner before the temperature dropped, but, when the fishes were ready, the men of the dark cloak was back! In this moment, Lassie and Bob started to bark madly and to run. We were very scared but who was that man? We calmed the dogs and decided to talk with him, know he was and why he was there. He told to us he was a very important man, very rich but unhappy. He always hated the social differences, the selfishness, the greed and many other faults that wealth cangive birthin people. Because it, he decided to live in the wild as Chris McCandless and find your happiness. He said that happiness can't be found alone and always have people in that jungle he tries to approach them. He not know more live in society.

So, we inveted he to dinner with us. He tell us about his live and about the things that he saw, knew and listened about the live. Your name's Shylock and he's a Jew. He was wise old men. He including taught us how to bake the fishes and let them taste better.

Was midnight when started to rain. Although was rain, the men decided to go away. So, we went to sleep in the ours tents

In the next day, we got up very early. When, we went out of the tents the Shylock had already prepared our breakfast.

We're surprised, but dicated to eat. - the food supposedly wasn't poisonet-

After the breakfast, Shylock invited us for a walk around the camping. We accepted, but before we three put on the sunscreen lotion and the insect repellent.

In that morning the temperature had increased and because it, we hanged up our coats after we had taken then off.

Then, we started the walk. Our dogs were nervous, the weren't enjoying Shylock yet. On the other hand, we got on. Shylock knew too many species of plants and animals. It was a very long walk.

When we were come back the camping, we asked Shylock if he would like to come back to live in society. He answered us that he had been afraid because believed himself would ever get used to living in the city. Although, we talked to him and, in the end, convinced him to return to live in the city. We promised to him promise that he would help find a job and a house if he called to his family.

So, in the next day, we put away our things and went away.

In the end, three years later, Shylock launched his first book which to relate his live's experience.

Shylock became a good man that to helped the people e too a big writer.

Well... it's very nice to help the people, even those seems "very strange and mysterious".

## Texto completo tarefa *Mary and Max*, díade ederson\_jo e whomadewho:

### VIDEO!

Vera was going to taking out the trash's bag when the trash's bag hitched a nail in the door and ripped.

All trash fell to the ground...and, off course the Mary's letter.

At this time, Mary was coming home and she'd seen the scene.

When she saw a letter, immediately she recognized your letter (because she was already waiting for it).

Then, quickly Mary picked it up and ran to your bedroom with it before her mother saw that she had picked up the letter.