

Mônica da Cunha Melo Veado

COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL EM UMA ATIVIDADE ONLINE:
UM ESTUDO DE CASO COM O GÊNERO RESENHA DE FILME

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2008

Dissertação defendida e aprovada em (data) pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Heloísa Collins - PUC / SP

Profa. Dra. Kátia Modesto Valério - UFMG

Profa. Dra. Reinildes Dias - orientadora

*Para meus pais, Marina e Juarez,
e para Clara e Beatriz.*

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é sempre resultado de um processo colaborativo intenso, e este trabalho não foi diferente. Assim, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão de mais esta etapa, e de maneira muito especial:

- à profa. Dra. Reinildes Dias, minha orientadora, por sua orientação competente e por sua incansável dedicação e entusiasmo com o meu trabalho;
- aos colegas e professores da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, cuja convivência nestes dois anos me incentivou e ajudou a fazer sempre novas descobertas;
- aos meus alunos Adriana, Felipe, Fernanda, Frederico, Letícia e Saulo, pela participação e empenho na realização desta pesquisa;
- às professoras Ana Lúcia Marques, Francisca Horta e Sívia Anita Landi, pelas leituras dos textos produzidos pelos alunos, e pelas contribuições valiosas em forma de comentários e avaliações;
- à Patrícia Couto Bernardes, aluna e amiga, por ser um par (muito) mais competente e me dar dicas valiosas no uso das ferramentas da internet;
- ao meu irmão Paulo, pela super ajuda no escaneamento e formatação das ilustrações neste trabalho;
- aos ‘amigos virtuais’ dos grupos *Becoming a Webhead* e *Blogging for Educators*, sempre dispostos a ‘dar uma mãozinha’ quando eu enviava meus freqüentes pedidos virtuais de socorro, e que me mostraram o verdadeiro significado da palavra colaboração;
- a todos os meus alunos e alunas, com quem estou sempre aprendendo tanto;
- ao meu pai, Juarez Távora Veado, professor e pesquisador por excelência, que sempre me incentivou a ser ‘cientificamente curiosa’;
- a minha mãe, Marina Cunha Melo Veado, meu maior exemplo de vida e maior incentivadora, por acreditar sempre e estar sempre presente, mesmo na ausência;
- à minha família – Paulo, Cláudio, Sheila, Clara e Beatriz, por serem o lar para onde eu sempre posso retornar;

- a todos os meus familiares, e de maneira muito carinhosa aos meus tios Eduardo, pelo entusiasmo que contagia; Gláucia, por me emprestar tantas vezes o colo de mãe; e Wagner, pela torcida;
- à Christina, prima muito querida, pelo astral sempre alto e pelas conversas animadas regadas a intermináveis xícaras de café;
- aos meus amigos, e muito especialmente ao Jota, Júnior, Marisa, Nielma e Vanessa, pela amizade verdadeira que ‘recarrega as baterias’ e por ainda insistirem em continuar meus amigos mesmo depois de mais de dois anos ouvindo as palavras ‘mestrado’ e ‘dissertação’ todos os finais de semana.

Este trabalho pertence também a cada um de vocês.

“Somos todos escritores; só que uns escrevem, outros não.”

José Saramago

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal acompanhar o processo de interação e colaboração entre alunos durante o processo de produção de duas resenhas de filmes em um ambiente online. Buscamos com isso compreender como essa colaboração se dá em um ambiente de comunicação assíncrona, onde os sujeitos permanecem fisicamente distantes, e se as atividades propostas tiveram um impacto positivo no processo de produção dos textos. Além disso, foi também nosso objetivo investigar como as novas tecnologias de comunicação e informação podem contribuir para a criação de novos espaços de aprendizagem de idiomas com foco na colaboração.

Participaram desse estudo de caso seis alunos adultos de nível avançado, que possuem o português como língua materna, estudando inglês em regime de aulas particulares por pelo menos quatro anos. Para este trabalho foram criados dois blogs para postagem das atividades relacionadas à produção das resenhas e publicação dos textos finais, uma página utilizando a ferramenta wiki para a interação entre os participantes, e um grupo virtual dentro do Yahoo Groups para comunicação entre os alunos e a professora-pesquisadora. Todas as ferramentas são gratuitas e de livre acesso na internet, e não requerem qualquer conhecimento de linguagem ou programação de computadores.

O eixo teórico utilizado como orientação para a pesquisa baseou-se nos conceitos de interação e aprendizagem colaborativa, nos modelos teóricos de processo de produção textual, assim como nos conceitos fundamentais da teoria de gêneros textuais. Consideramos, também, os estudos recentes ligados ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação em ambientes pedagógicos relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os participantes consideraram a experiência positiva e sentiram-se confortáveis trabalhando de modo assíncrono, tanto em pares como com os demais colegas. Os alunos apontaram a flexibilidade e a possibilidade de trabalharem segundo seu próprio ritmo como dois fatores importantes para a realização das atividades e as interações, embora em número menor do que o esperado, foram objetivas e, juntamente com as atividades propostas, levaram ao aprimoramento dos textos produzidos, sobretudo no que diz respeito aos aspectos discursivos, à questão da adequação ao gênero escolhido e a atenção às condições de produção.

Constatamos que o ambiente online mostrou ser um espaço alternativo interessante e viável para a interação e colaboração entre os alunos durante o processo de produção de textos. Consideramos ser esse um campo bastante amplo e promissor para novos estudos, contemplando outras habilidades, gêneros textuais e grupos de participantes com características diferentes.

ABSTRACT

In this study, we observed the interaction and collaboration processes among students while they produced two film reviews in an online environment. Our main aim was to understand how this collaboration could take place in an asynchronous communication environment where individuals remain physically distant, as well as to analyze the impact, if any, of the proposed activities on the writing process. Also, we aimed to investigate how the new information and communication technologies may contribute to the creation of new language learning environments based on peer collaboration.

Six advanced adult students participated in this project. They all have Portuguese as their mother tongue and have been studying English as a foreign language in private classes for at least four years. Two blogs were created, one to present the activities prepared to assist the students when writing their reviews and the other to post their final work. A wiki page was also set up in order to allow participants to collaborate while producing their texts and a private discussion group was opened in Yahoo Groups to facilitate interaction and communication among the students as well as with the teacher/researcher. All the tools selected can be easily found free of charge on the internet and none of them require that users possess any technical knowledge to successfully work with them.

The theoretical background for this case study was based on the concepts of interaction and collaborative learning, the theoretical models of the writing process, as well as the main theories involving text genres. We have also taken into consideration recent studies related to the use of new information and communication technologies in learning environments, with special emphasis on the use of web2.0 tools to teach and learn foreign languages.

The results showed that students considered the experience very positive and that they felt comfortable working together using asynchronous tools, both in pairs and as a group. Among the main advantages of the online environment, students pointed to the flexibility of the system and the possibility of interacting and working according to their own needs and preferences. Although the number of interactions seemed to be smaller than originally anticipated, they were objective and targeted to the goals set, thus leading to the improvement of the reviews written. The main changes could be noticed at the discursive level, as well as in the adequacy of the text in relation to the genre selected and the students' attention to aspects involving the target reader and place of publication.

The online environment proved to be a useful and reliable alternative space for writing practice and for the interaction and collaboration in an educational setting. We believe this is a promising field for further studies, not only with a view to text production, but also focusing on different levels of student proficiency, skills, text genres and tools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Modelo de escrita de Flower e Hayes (1980)	117
FIGURA 2 – Modelo de escrita de Flower e Hayes (1994)	118
FIGURA 3 – Modelo de relato de conhecimentos de Bereiter e Scardamalia	119
FIGURA 4 – Modelo de transformação de conhecimentos de Bereiter e Scardamalia	120
FIGURA 5 – Modelo de produção escrita de Grabe e Kaplan	121
FIGURA 6 – Modelo de produção escrita de White e Arndt	122
FIGURA 7 – Página de entrada da página <i>wiki</i>	126
FIGURA 8 – Exemplo de página de edição na página <i>wiki</i>	126
FIGURA 9 – Página de entrada do blog Movie Reviews, sobre filmes	127
FIGURA 10 – Página de entrada do blog Project Platypus	127
FIGURA 11 – Contador de acessos: gráfico de número de visitantes	128
FIGURA 12 – Contador de acessos: página de estatísticas por visitante	128
FIGURA 13 – Mapa de visitantes no blog Project Platypus – entre 11.02.2008 e 30.06.2008	129
FIGURA 14 – Mapa d visitantes no blog Movie Reviews – entre abril de 2007 e janeiro de 2008	129

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 – Cronograma de trabalho	49
TABELA 1 – Análise da primeira resenha	67
TABELA 2 – Número de interações entre os participantes na página <i>wiki</i>	77
TABELA 3 – Número de edições na segunda resenha na página <i>wiki</i>	80
TABELA 4 – Análise da segunda resenha	87

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Modelos de escrita	16
2.1.1 Modelo de Flower e Hayes	17
2.1.2 Modelo de Bereiter e Scardamalia	19
2.1.3 Modelo de Grabe e Kaplan	20
2.1.4 Modelo de White e Arndt	22
2.1.5 Conclusão	25
2.2 Os gêneros textuais	25
2.2.1 A noção de linguagem	26
2.2.2 A noção de texto	26
2.2.3 Os gêneros textuais	28
2.2.4 Os gêneros textuais no contexto escolar	31
2.2.5 Conclusão	33
2.3 Aspectos da interação e colaboração	33
2.3.1 A interação em sala de aula com foco na colaboração.....	34
2.3.2 A colaboração	36
2.4 O meio online	40
2.4.1 Blogs	41
2.4.2 Wikis	43
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	46
3.1 O estudo de caso como método de pesquisa	46
3.2 Os participantes	47
3.3 A duração da pesquisa	49
3.4 As ferramentas para a realização do trabalho	51
3.5 A escolha do gênero textual	54
3.6 Processo de coleta dos dados da pesquisa	55
3.6.1 Primeira resenha	55
3.6.2 Primeira entrevista com os participantes	55

3.6.3	Atividades utilizando as ferramentas da internet	56
3.6.4	Segunda resenha	57
3.6.5	Publicação	58
3.6.6	Segunda entrevista	59
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		60
4.1	Análise das resenhas para estabelecer as características do gênero resenha de filme	60
4.2	Análise da primeira resenha	63
4.3	Análise da primeira entrevista	67
4.4	Análise das interações entre os participantes	71
4.4.1	Interações na página do grupo	71
4.4.2	Interações na página wiki	76
4.5	Análise da segunda resenha	83
4.6	Análise da segunda entrevista	88
4.7	Publicação das resenhas	93
4.8	Análise da utilização das ferramentas	95
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS		99
5.1	Sobre a interação e a colaboração	100
5.2	Sobre os gêneros textuais	102
5.3	Sobre o meio online	103
5.4	Sobre o processo da escrita	104
5.5	Limitações da pesquisa	106
5.6	Sugestões para pesquisas futuras	106
REFERÊNCIAS		108
ANEXOS		117
APÊNDICES		126

1. INTRODUÇÃO

A língua é um instrumento essencial para a comunicação humana. Através dela podemos compartilhar conhecimentos, expressar opiniões, trocar idéias, interagir, informar. O processo de aprendizagem de um idioma – materno ou estrangeiro – envolve uma série de tarefas complexas e exige do aprendiz tempo, dedicação, disposição para experimentar e correr riscos, seleção de estratégias, uma participação ativa durante todo o processo, além, e principalmente, de uma interação constante com outras pessoas, que irá mediar seu desenvolvimento cognitivo.

A fluência em uma língua estrangeira geralmente pressupõe o domínio das quatro habilidades centrais – compreensão e produção oral, e compreensão e produção escrita – além do conhecimento léxico-gramatical. Mas, mais do que isso, demanda a aquisição da competência comunicativa, que envolve, ao lado das questões puramente lingüísticas, aspectos sócio-discursivos e estratégicos (CANALE e SWAIN, 1980; SCARCELLA e OXFORD, 1992). Embora indivíduos diferentes possuam necessidades de comunicação específicas, e muitas vezes percebam de maneira distinta a relevância de cada uma das habilidades orais e escritas para atender a seus propósitos comunicativos, torna-se necessário, para um processo de aprendizagem completo, propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o uso competente de cada uma delas.

O que se observa, no entanto, é que a produção escrita ainda é muitas vezes relegada a segundo plano no contexto da escola, com professores, alunos e autores de livros didáticos preferindo dar uma ênfase maior à comunicação oral e à compreensão de textos escritos. Essa tendência, dominante até há pouco tempo, vem se modificando nos últimos anos, impulsionada principalmente pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, e com o conseqüente surgimento de novos gêneros de escrita como o e-mail, os fóruns e grupos de discussão, os blogs, os chats etc.

O crescente desenvolvimento dessas novas tecnologias, e particularmente da internet, vem criando novos espaços para a interação entre as pessoas em locais diferentes do planeta, e abre caminho para novas possibilidades de aprendizagem colaborativa e formação de comunidades

virtuais (HARASIM, 2002; PAIVA, 2004; SOUZA, 2003). Nos últimos anos, a internet deixou de ser apenas uma ferramenta de busca de informações, para se transformar em um espaço privilegiado para discussões, troca de experiências, criação de comunidades e produção conjunta de conhecimentos, tornando-se mais próxima do conceito que Pierre Lévy (1993) definiu como “inteligência coletiva”.

O impacto dessas tecnologias também se faz sentir na escola, com a introdução de alternativas de cursos e espaços complementares à sala de aula tradicional, aumentando a variedade, diversidade e flexibilidade das ações educativas (GUIMARÃES e DIAS, 2002). Além disso, novos programas e ambientes interativos de aprendizagem têm sido desenvolvidos no meio online, nos quais a colaboração e a interação entre os alunos, e entre esses e o professor, vêm se tornando muito mais constantes e efetivas. Ao mesmo tempo, as novas ferramentas encontradas na internet abrem um canal de comunicação importante entre aprendizes da L2 e falantes nativos e não-nativos, levando a interação entre os sujeitos para além dos limites de tempo e espaço da sala de aula convencional.

A produção escrita passa, assim, a ser vista como uma necessidade real de comunicação para muitos estudantes de línguas estrangeiras, e não apenas como mera complementação para o processo de aprendizagem ou como uma atividade de fechamento de uma unidade didática. A possibilidade de trabalhar colaborativamente e de interagir de maneira real e significativa com outras pessoas, sobretudo, mas não somente, através da internet, abre novas perspectivas de aprendizagem e comunicação, que extrapolam as limitações de tempo, espaço e facilidade de publicação, muitas vezes impostas por outros meios. Nesse novo contexto, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico, priorizando o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua em situações reais de comunicação.

Por sua vez, professores e pesquisadores começam a se preocupar mais com a elaboração de teorias que analisem e auxiliem na compreensão do processo da produção de textos, e a investigar suas possíveis implicações para o ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro. Compreender esses processos pode ser ainda mais relevante nos contextos de L2¹, onde a língua é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o instrumento para a comunicação e a aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006). Aliado a isso, também torna-se necessário compreender

¹ Alguns autores (BARDOVI-HARLIG e DÖRNYEI, 1998; HYLAND, 2004; MEDGYES, 1999, entre outros) discutem as definições de ‘inglês como segunda língua’ (ESL) e ‘inglês como língua estrangeira’ (EFL). Nesta pesquisa, não farei essa distinção, e considerarei segunda língua, ou L2, o idioma não-materno.

como o processo de interação e colaboração pode ser transportado para outros ambientes de aprendizagem que não apenas a sala de aula tradicional, e que influência estes podem exercer no processo de produção escrita.

Dentro desse contexto de aprendizagem voltado para os propósitos comunicativos da língua, justifica-se a introdução do ensino e prática da escrita no contexto da sala de aula a partir de uma abordagem centrada na perspectiva dos gêneros textuais. Identificar, conhecer e ser capaz de se comunicar através de textos dos gêneros em circulação dentro de uma determinada esfera social auxilia o aluno no desenvolvimento de sua autonomia, ao facilitar seu domínio do funcionamento da linguagem nas várias situações de comunicação (LOPES ROSSI, 2005). Little (2002) acredita que aprendizes com alto grau de autonomia no ambiente de aprendizagem são capazes de dominar um maior número de estruturas discursivas que influenciam a comunicação espontânea efetiva. No entanto, como nos lembra Dickinson (1987), nem todos os aprendizes se tornam totalmente autônomos, e é preciso reconhecer que existem diferentes graus de autonomia e independência na aprendizagem.

O objetivo principal deste trabalho foi observar as formas de interação entre alunos de inglês de nível avançado durante a produção de resenhas de filme no ambiente online, utilizando, para isso, ferramentas disponíveis gratuitamente na internet. Ao criar esses ambientes para a interação dos alunos, busquei também compreender como a colaboração pode ser desenvolvida durante o processo de produção textual e se essas interações podem exercer alguma influência sobre a qualidade do texto final publicado pelos participantes.

Foi também meu objetivo criar situações de aprendizagem visando o desenvolvimento da competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980) e tecnológica (COSCARELLI, 2002; WARSCHAUER, 2004) dos alunos, além de estabelecer as características gerais do gênero ‘resenha de filme’, escolhido para ser trabalhado pelos participantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica na qual me baseei para a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, apresento quatro modelos de análise do processo de produção escrita em língua materna, que são igualmente relevantes para os estudos da escrita em língua estrangeira em geral e para este trabalho em particular. O segundo eixo deste referencial teórico contempla os aspectos da teoria dos gêneros textuais relevantes para este estudo. Em seguida, apresento os conceitos de interação e colaboração e algumas de suas principais teorias. e, por último, apresento um panorama da utilização do meio virtual no contexto da sala de aula de língua estrangeira, enfocando particularmente as ferramentas de interação e colaboração entre alunos para a produção escrita.

2.1. Modelos de escrita

Diversos autores traçaram um histórico do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da escrita, tanto em L1 quanto em L2 (ver, por exemplo, FIGUEIREDO, 2005; GRABE e KAPLAN, 1996; HYLAND, 2004; KROLL, 2001). Sem dúvida, a mudança mais importante ocorreu na maneira como a escrita vem sendo abordada dentro de um contexto pedagógico; do enfoque na escrita enquanto produto, passou-se para uma abordagem que tem como foco principal a importância dos aspectos sócio-comunicativos no processo de produção e a questão dos gêneros textuais.

Além disso, pesquisadores começaram a se interessar, por exemplo, pelas diferenças entre os processos de escrita de falantes nativos e não-nativos, entre escritores experientes e inexperientes (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987), entre a produção textual no meio impresso e no meio digital (FOLTZ, 1996) e pelas especificidades dos discursos oral e escrito (ALVES, 2001; SOUZA, 2001). As interfaces entre a oralidade e a escrita vêm se tornando uma área de especial interesse, impulsionada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. Surgem pesquisas que investigam, por exemplo, a comunicação via chat (COLLINS et al, 2003; SANTOS, 2005; SOUZA, 2002), listas de discussão (SOUZA, 2002; FLEISCHER, 2001) e troca de e-mails (ASSIS, 2005; PAIVA, 2005).

Diversos estudos vêm utilizando diferentes modelos de escrita para tentar compreender a complexidade que envolve o ato de escrever. Cada um desses modelos possui características próprias e contribui, cada um com suas especificidades, para a teoria sobre a produção escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira. O modelo apresentado por Hayes e Flower (1980), por exemplo, aborda a questão da recursividade durante o processo de produção textual; o de Bereiter e Scardamalia (1987) apresenta avanços, sobretudo ao trazer para a teoria a questão das diferenças entre escritores experientes e inexperientes; o modelo apresentado por Grabe e Kaplan (1996), por sua vez, inclui aspectos relacionados ao propósito comunicativo da escrita, à questão dos gêneros textuais, além da perspectiva cognitiva e as estratégias utilizadas pelo escritor.

2.1.1. O modelo de Flower e Hayes

O modelo proposto primeiramente por Flower e Hayes em 1980 (ANEXO A - FIG.1) procura evidenciar o escritor e como seu conhecimento anterior – resgatado da memória de longo prazo – e sua atitude com relação ao tópico e ao leitor podem influenciar o processo da escrita. Os autores partem do pressuposto de que o processo de escrita possui uma hierarquia que lhe confere uma certa linearidade nos processos de decisões de ordem retórica, ideacional e organizacional. Assim, o processo teria início com o estabelecimento de uma tarefa, seguido da busca do conhecimento anterior sobre o tópico na memória de longo prazo do escritor para, então, partir para o processo de escrita propriamente dito.

O modelo de Flower e Hayes divide o processo da escrita em três componentes. O primeiro envolve três processos operacionais para gerar o texto: o planejamento, a transcrição de idéias para a escrita propriamente dita e a revisão. Esses três processos são controlados por um componente de controle denominado monitor (GRABE e KAPLAN, 1996).

O processo de planejamento engloba três sub-processos: o de geração de idéias, que busca na memória de longo prazo as informações relevantes, o de organização das idéias no texto e o de estabelecimento de objetivos, que analisa aspectos retóricos e discursivos.

O processo de transcrição é o da tradução das idéias em palavras. É o momento em que o escritor transforma o material resgatado da memória de longo prazo em sentenças (na língua materna ou na língua estrangeira) para, em seguida, ser avaliado e revisado por ele. Esse

processo de revisão examina, por exemplo, problemas de ordem gramatical, como a adequação às convenções lingüísticas e contrasta com os objetivos estabelecidos pelo autor durante o processo de planejamento. Mais tarde, Hayes *et al.* (1987, *apud* GRABE e KAPLAN, 1996:115) tenta explorar os aspectos específicos da revisão dentro do modelo geral, dividindo-os em definição da tarefa, avaliação, seleção de estratégias e modificação do texto, com o objetivo de compreender, por exemplo, como o escritor revisa seu texto e porque problemas ligados à revisão global (de reestruturação da informação ou modificação da organização, por exemplo) são freqüentemente mais difíceis de resolver.

Como salienta Figueiredo (2005), os diferentes estágios não possuem uma rigidez cronológica e podem por vezes se entrelaçar com o monitor, influenciando os processos de planejamento, transcrição e revisão, e com o contexto da tarefa influenciando e sendo influenciado por esses processos. Flower e Hayes creditam essa não-linearidade aos sub-processos de geração de idéias e edição, que podem interromper os demais e ao fato de que os processos de planejamento, transcrição e revisão encontram-se sujeitos aos objetivos do escritor naquele momento.

A importância deste modelo reside na tentativa de seus autores de descrever e explicar essa não linearidade dos processos ligados à produção escrita – planejamento, transcrição e revisão. Assim, já não era mais possível compreender o processo da escrita como algo rígido, que seguia uma ordem pré-estabelecida. Ao contrário, o modelo, aperfeiçoado em 1994 pelos próprios autores (ANEXO A, FIG. 2), tornou clara a questão da recursividade da escrita, num processo cíclico de geração, integração e avaliação de idéias. As críticas, por outro lado, salientavam o fato dos autores não levarem em consideração a questão das diferenças individuais, como se todos os escritores seguissem exatamente a mesma ordem proposta no modelo. Bereiter e Scardamalia (1987) levantam esta questão, afirmando que deve existir mais de um processo de escrita, uma vez que escritores experientes e inexperientes o dominam de maneira diferente. Grabe e Kaplan (1996) também apontam para o fato de que pelo menos uma parte desse processo, ligado ao conhecimento prévio, está até certo ponto condicionado por diferenças culturais.

Além disso, foi criticado também o fato de o modelo ter sido elaborado com base em protocolos verbais, considerados por muitos pesquisadores pouco eficientes para captar e refletir todos os processos cognitivos pelos quais o escritor passa e, portanto, não podem ser

utilizados como fonte primária para o estabelecimento de uma teoria (GRABE e KAPLAN, 1996).

2.1.2. O modelo de Bereiter e Scardamalia

O modelo criado por Bereiter e Scardamalia em 1986 propõe uma ênfase nas diferenças individuais entre os escritores mais e menos experientes, salientando que essas diferenças acarretam processos de escrita diferentes. Segundo os autores, a produção de um texto envolve uma solução complexa de problemas que não podem ser pré-determinados; assim, escritores experientes e inexperientes respondem de maneira distinta a esses problemas, de acordo com sua capacidade, com os escritores experientes utilizando processos que os outros ainda não são capazes de seguir.

Algumas questões de interesse para Bereiter e Scardamalia, enumeradas por Britton (1983, *apud* GRABE e KAPLAN, 1996) incluem aspectos relativos ao gênero e público alvo e às dificuldades que estes criam para os diferentes escritores, o porquê de algumas tarefas de produção escrita parecerem ser mais difíceis do que outras para escritores diferentes, não apenas no que concerne ao gênero e público, mas também com relação a propósito, tópico e variações lingüísticas, e porque algumas pessoas parecem não conseguir produzir textos com competência, mesmo após anos de experiência na escola e prática constante.

A diferença principal no mecanismo de produção textual de escritores mais e menos experientes pode ser vista nos dois modelos de processo de escrita apresentados pelos autores. O primeiro, o modelo de relato de conhecimento (ANEXO A, FIG. 3), está ligado ao escritor iniciante, que apenas relata o que já conhece sobre o tópico usando, para isso, um esquema de produção de textos com o qual já está familiarizado, com pouco ou nenhum planejamento. A ênfase está na geração de conteúdo durante o processo de composição e, assim, seu texto é bem menos elaborado e, em geral, o autor não parece ter feito transformações no conteúdo do texto ligados a objetivos retóricos. Além disso, esses escritores parecem ser incapazes de revisar seu texto com relação à organização do conteúdo.

Por outro lado, no modelo de transformação de conhecimentos (ANEXO A, FIG. 4), a tarefa proposta gera uma análise do problema e o estabelecimento de objetivos. Estes vão dar origem ao planejamento para a resolução de problemas, sejam eles relacionados com a geração do

conteúdo ou sua integração, intenções do autor, estilo e exigências impostas pelo gênero, etc. (GRABE e KAPLAN, 1996). Nesse modelo de transformação, o escritor reflete sobre a complexidade da tarefa e procura maneiras de lidar com os problemas que essa complexidade traz.

O modelo de Bereiter e Scardamalia tem, como ponto positivo, a tentativa de explicar o processo de produção textual de escritores com graus diferentes de experiência, e não de apresentar um único modelo que possa ser aplicado indiscriminadamente a todos os tipos de escritores. Além disso, ele inclui o modelo de relato de conhecimentos como um dos elementos do modelo de transformação de conhecimentos. Isso significa que mesmo um escritor experiente em um determinado gênero pode recorrer ao modelo de relato à medida que se torna proficiente nesse tipo de texto (GRABE e KAPLAN, 1996).

Uma das limitações do modelo, apresentada por Grabe e Kaplan (1996), diz respeito ao fato de Bereiter e Scardamalia não terem demonstrado como e quando um escritor faz a transição do modelo de relato para o modelo de transformação, ou mesmo se existe um modelo intermediário entre esses dois. Aliado a isso, não é possível saber com absoluta certeza se esse modelo pode estar realmente acessível a apenas alguns – e não todos – os indivíduos. Hyland (2002) lembra que muitos alunos continuam a apresentar grande dificuldade de produzir textos proficientes, mesmo depois de anos de instrução.

2.1.3. O modelo de Grabe e Kaplan

Segundo Nystrand (1989), a década de 80 assinala a importância do papel do contexto social no processo de escrita, com maior ênfase sendo dada ao seu aspecto social e não apenas aos aspectos cognitivos. O modelo de Grabe e Kaplan (ANEXO A, FIG.5) representa um avanço importante porque se baseia no uso comunicativo da linguagem, integrando aspectos textuais, cognitivos e sociais. Para os autores, a escrita tem sempre como objetivo principal a comunicação com um ou mais leitores – mesmo nas ocasiões em que o escritor é também o único leitor.

Aqui, Grabe e Kaplan retomam a noção de competência comunicativa presente em Canale e Swain (1980), que engloba as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. A competência gramatical enfoca aspectos relacionados à mecânica da língua,

estruturas gramaticais e itens lexicais, enquanto a sociolingüística envolve a habilidade do escritor de usar a linguagem de maneira apropriada, levando em consideração diferentes variáveis tais como o gênero, o leitor, o tópico e os objetivos do texto. A terceira competência é a discursiva, envolvendo a organização do texto segundo elementos de coerência e coesão. Finalmente, a competência estratégica, que permite que o escritor seja capaz de reconhecer e selecionar as habilidades e estratégias que fazem com que a comunicação seja eficaz ou, no caso de uma falha na comunicação, permitam ajustes e correções (GRABE e KAPLAN, 1996).

O modelo apresentado por Grabe e Kaplan é composto por dois componentes, um externo e um interno, que permeiam todo o processo. O componente externo inclui uma etnografia da escrita, buscando respostas para as perguntas ‘quem escreve?’, ‘para quem e por que escreve?’, ‘o quê escreve e quais os seus objetivos?’, ‘onde, quando e como escreve?’. No componente interno, a unidade de estabelecimento de objetivos internos estabelece uma primeira representação da tarefa, influenciando e sendo influenciada pelo conhecimento prévio, as habilidades que compõem o processamento verbal e os objetivos internos do escritor. Grabe e Kaplan afirmam que esses três elementos – o contexto da tarefa, o processamento verbal e os objetivos internos – são mediados pela habilidade que o autor possui de utilizar sua competência estratégica para resolver problemas, tanto os relacionados a falhas na comunicação como os relacionados a um gênero específico e aqueles que refletem problemas ligados ao conhecimento lingüístico, sociolingüístico e discursivo.

O modelo enfatiza a questão da não linearidade do processo de produção escrita ao propor que itens contidos no processamento verbal (competência lingüística, conhecimento prévio e a montagem do processamento) não necessariamente serão utilizados na execução de todas as tarefas propostas, mesmo que tenham sido ativados. Como parte do processamento verbal, o processamento metacognitivo monitora a competência lingüística (que engloba aspectos lingüísticos, sociolingüísticos e discursivos), bem como questões ligadas ao conhecimento de mundo e à linha de produção, e procura, junto com esses componentes, solucionar eventuais problemas. Dessa maneira, o escritor é capaz de contrastar o texto que produziu com as metas estabelecidas anteriormente. Essa capacidade de identificar e resolver problemas, no entanto, vai depender de seu grau de proficiência na produção de textos e de sua habilidade no uso de estratégias de escrita e comunicação. Durante todo o processo e, ao final, o escritor contrasta o texto produzido com os objetivos estabelecidos no início do processo, para optar pela

continuação (ou finalização) do processo ou pela volta ao princípio, com o estabelecimento das metas, para efetuar as modificações. Quando finalizado, “o texto é tanto uma representação (de algum tipo) na memória de trabalho verbal, como também parte integrante do desempenho no contexto” (GRABE e KAPLAN, 1996:231, minha tradução).²

A limitação do modelo proposto por Grabe e Kaplan reside no fato de ser apresentado apenas como um desenho geral que, segundo os próprios autores, carece de uma elaboração mais precisa para incluir todas as questões levantadas nas pesquisas recentes sobre a escrita. Como exemplo, eles citam a necessidade de se discutir mais a fundo os processos de revisão e explorar mais detalhadamente a maneira como os diversos componentes e sub-componentes interagem entre si. Além disso, o modelo não explica como diferentes níveis de proficiência lingüística dos escritores interagem com os demais componentes, nem aborda questões relativas à interação e colaboração entre escritores.

No entanto, este modelo mostra-se importante na medida em que integra os diversos elementos para a construção de uma teoria acerca da escrita, incluindo seus aspectos lingüísticos, sociais, contextuais e de processamento cognitivo do autor. Para Grabe e Kaplan, é isso que distingue este modelo dos outros.

2.1.4. O modelo de White e Arndt

A abordagem proposta pelo modelo de White e Arndt (1991) considera toda escrita – mesmo a mais simples e rotineira – como um processo criativo, não importando se ele tem origem na imaginação do escritor ou é totalmente condicionado por fatores externos. No entanto, segundo os autores, isso não significa que a questão do produto em si deve ser ignorada. Para White e Arndt, é importante salientar que em um modelo focado no processo, os produtos são tão diferentes quanto são os autores; numa abordagem centrada no produto, por outro lado, a escrita converge na direção de objetivos pré-determinados, com textos sendo utilizados como modelos e apresentação de atividades com foco na manipulação de textos.

Neste modelo (ANEXO A, FIG. 6), as várias etapas do processo de produção escrita encontram-se intrinsecamente relacionados de forma não linear. Elas enfatizam os aspectos da

² “The text at that point is both a representation (of some type) in the verbal working memory and also fully part of the performance in the context.”

recursividade, complexidade e variações de cunho pessoal presentes no processo de produção textual, consequentemente influenciando os tipos e variedades de atividades e técnicas de ensino e aprendizagem da escrita.

O processo de produção escrita no modelo de White e Arndt é composto por cinco sub-processos e um sexto, o de revisão, que permeia toda a dinâmica e atua como um elemento motivador, através do qual o escritor pode avaliar e aperfeiçoar o texto, tanto em termos de forma como em conteúdo. Os autores lembram, no entanto, que o processo da escrita é essencialmente recursivo e seus componentes geralmente ocorrem de maneira não-linear, embora algumas etapas tendam a aparecer com maior frequência em determinados momentos (como a geração de idéias no início, por exemplo).

Na etapa de geração de idéias, o escritor utiliza seu próprio conhecimento de mundo (que envolve a utilização de informações contidas na memória de longo prazo) ou a leitura de outros textos para gerar as primeiras idéias. Esse processo utiliza elementos diferentes da memória, de acordo com o texto a ser produzido (por exemplo, um texto criativo e um texto mais rígido como um relatório vão exigir do autor esforços distintos na busca de informações na memória).

A delimitação do tópico envolve as tomadas de decisões com relação a quais idéias (geradas em um primeiro momento) realmente devem ser incluídas no texto. Para que a comunicação seja eficiente, o escritor deve delimitar e escolher um ponto de vista ou uma idéia central para servir como fio condutor de seu texto e orientar seu leitor. White e Arndt ressaltam que, muitas vezes, essa idéia central não emerge claramente até que o autor já esteja efetivamente escrevendo seu texto. Muitas vezes a identificação desse ponto de vista depende do grau de envolvimento do escritor com o tópico e com seus objetivos ao escrever.

Na estruturação das idéias, o escritor agrupa as informações selecionadas na etapa de delimitação e estabelece uma seqüência lingüística e de conteúdo para que apareçam no texto. Os autores ressaltam que, em geral, esta etapa se confunde com o próprio processo de escrever, uma vez que novas idéias acabam aparecendo durante o processo, exigindo do autor uma constante reavaliação do planejamento original. Essa estruturação de idéias não é rígida e uma mesma organização não é necessariamente válida para todos os tipos de textos.

O rascunho envolve a primeira versão do texto propriamente dito, quando o escritor, após gerar e selecionar as idéias iniciais e organizá-las segundo uma determinada estrutura, traduz as idéias em palavras. Além de se preocupar com as questões relativas às etapas anteriores, o autor agora tem que considerar também as questões relacionadas aos aspectos lingüísticos e discursivos.

O processo de avaliação faz com que o escritor assuma a posição de leitor crítico, procurando analisar e avaliar se as idéias apresentadas possuem coerência. White e Arndt enfatizam a importância desta etapa, salientando que o aluno deve ser sempre lembrado que, em situações autênticas, seu texto será provavelmente lido e avaliado por muitos leitores. Receber comentários através do feedback de outras pessoas nesta fase em que os rascunhos ainda estão sendo produzidos é extremamente relevante, já que as modificações, adaptações e correções podem ser feitas tanto a partir da análise de outros leitores como pela auto-avaliação. Ao ler os textos dos colegas e receber críticas com relação ao seu texto, o aluno aos poucos adquire a capacidade de se auto-avaliar, tornando-se mais independente.

O processo de revisão pode ocorrer mesmo antes do processo da escrita do texto propriamente dito, quando o autor ainda está buscando selecionar as idéias que vai utilizar, e organizá-las numa seqüência inicial. A revisão permeia todo o processo de produção de um texto, daí sua posição central neste modelo. Nesta etapa, uma nova leitura do texto pode gerar mais idéias a serem incluídas, reforçando a noção da recursividade no processo de produção textual. Além de revisar aspectos mais gerais relacionados à organização e apresentação das informações, o autor deve também analisar o texto pelo ponto de vista lingüístico e discursivo, corrigindo, modificando e ajustando seu texto antes de sua publicação, levando em consideração seu público-alvo.

Um aspecto importante quando se analisa a produção escrita com foco nos seus aspectos comunicativos diz respeito à publicação dos textos, já que, como nos lembram Grabe e Kaplan (1996), todo processo de escrita envolve um escritor e um leitor, mesmo nos raros casos em que eles são a mesma pessoa, como no caso de diários, anotações pessoais, etc. Apesar de sua relevância, este é um aspecto por vezes negligenciado no ensino da escrita na sala de aula de língua estrangeira. O propósito para realizar uma atividade pode influenciar o envolvimento dos alunos e a possibilidade de interagir de maneira real e significativa com uma maior variedade de leitores reais, e não apenas com o professor, traz uma nova dimensão para o

contexto pedagógico (DIAS, 2004; LOPES ROSSI, 2005; SEE-MG, 2006). A internet tornou a publicação de textos muito mais fácil e dinâmica, aumentando a possibilidade de se estabelecer mais um contexto real para a escrita, além da mera avaliação para notas em um curso. Diferentemente do que ocorre na maioria das salas de aula, onde o professor costuma ser o único leitor – e avaliador – do texto produzido, o meio virtual tem se mostrado um espaço importante para trocas de informações, opiniões e idéias, levando os textos para além das limitações tradicionalmente impostas por questões de tempo e espaço.

2.1.5. Conclusão

Os modelos de produção escrita aqui apresentados reforçam a idéia de que não é possível falarmos em um só modelo que dê conta de explicar todas as questões que envolvem um processo tão complexo e cheio de especificidades. Cada um destes modelos traz uma contribuição importante para a compreensão do processo de produção textual de diferentes escritores em várias situações.

Embora estes modelos tenham sido criados para tratar da escrita em língua materna, eles também contribuem para a discussão com relação ao processo de produção textual em língua estrangeira ao abordar aspectos gerais, independentes da língua utilizada. Questões como a da recursividade do processo da escrita, proposta no modelo de Hayes e Flower em 1980, as especificidades que envolvem a produção textual de escritores experientes e inexperientes apresentadas no modelo de Bereiter e Scardamalia, o foco nos aspectos sociais e comunicativos do texto, presentes no modelo de Grabe e Kaplan e a ênfase na não-linearidade, verificada no modelo de White e Arndt trazem contribuições importantes para o estudo do processo de produção escrita em língua estrangeira.

2.2 Os gêneros textuais

A mudança na abordagem dos estudos sobre a escrita, com uma maior ênfase sendo dada à importância do papel do contexto social e do uso comunicativo da linguagem nesse processo de produção, e não apenas a seus aspectos cognitivos, tornou mais evidente a necessidade de uma maior preocupação com as questões relacionadas aos gêneros textuais.

2.2.1. A noção de linguagem

A comunicação humana se dá, primordialmente, através da linguagem, que atua como um sistema mediador dos discursos e da ação do homem sobre o mundo convencional e simbólico. Além de constituir-se como um sistema, com seus elementos semânticos e gramaticais, ela deve ser vista também – mas não somente - como instrumento de comunicação e como discurso, incluindo “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, e com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998). Como assinalam Meurer e Motta-Roth (2002), a crescente conscientização sobre a importância da linguagem no mundo contemporâneo faz com que seja necessário que as pessoas desenvolvam habilidades comunicativas que as ajudem a interagir, participar e interferir na dinâmica social, em diferentes contextos de situação e cultura.

Na visão bakhtiniana, a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, realizando-se através da interação social dos sujeitos. Assim, ela é, segundo Marcuschi (2005: p.7), “uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e adaptáveis às mudanças de comportamento e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas e culturais geradas pela criatividade do ser humano”.

Esta visão da linguagem associada à comunicação e ao diálogo entre escritores e leitores, interagindo dentro de um contexto social e cultural, é a que pretendo seguir neste trabalho.

2.2.2. A noção de texto

A proposição de Bakhtin (1992) tem como princípio a idéia de que as manifestações verbais se dão em forma de textos, e não como elementos isolados. Os indivíduos não se comunicam através de palavras e orações independentes, mas sim através da construção de enunciados que estão ligados a outros, anteriores e posteriores a eles. O aspecto comunicativo também está presente em Beaugrande (1997), para quem um texto é um evento comunicativo no qual aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada.

Costa Val (2004:113) define texto como “uma produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana”. Essa noção ressalta a importância do contexto em que cada texto é utilizado e a relação entre os

interlocutores envolvidos em uma dada situação, capazes de compreender o sentido e agir em consonância com ele.

Para Koch (1997, *apud* COSCARELLI, 2002), um texto se caracteriza como um conjunto de elementos lingüísticos que constituem como pistas, de modo a possibilitar aos interlocutores a produção de sentidos e a própria interação como prática sociocultural. Para a autora, o texto é o próprio lugar da interação, e seus interlocutores participam de maneira ativa para construir significados.

A noção de texto neste trabalho considera também a idéia de hipertexto, definido por Xavier (2005) como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível que dialoga com outras interfaces semióticas” - tais como imagem, som, elementos gráficos, etc. – e cujos elementos são “lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital” (Xavier, 2005:171). A idéia de que o hipertexto se apresenta como nós conectados de maneira não-linear é apresentada por Lévy (2000):

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 2000, p.33)

A questão da linearidade e não-linearidade dos textos em seus diversos suportes vem sendo bastante estudada e discutida por muitos autores, com o objetivo de estabelecer, por exemplo, as diferenças na qualidade da informação através da leitura de textos nos dois formatos, impresso e na tela (COSCARELLI, 2002; FOLTZ, 1996; RIBEIRO, 2005; WARSCHAUER, 2004, entre outros) e a questão da produção de sentido pelos links do hipertexto (CAVALCANTE, 2005). Foltz, por exemplo, entende a não-linearidade presente em textos em suporte eletrônico como um elemento que possibilita uma maior flexibilidade ao leitor quando comparado ao que é observado em textos em suporte impresso. Para o autor, isso daria ao leitor um controle maior ao determinar a ordem em que o texto será lido; além disso, essa flexibilidade tornaria a leitura mais pessoal, como se o texto pudesse se adaptar ao leitor e a seus interesses e necessidades. Isto, no entanto, não é necessariamente verdade;

freqüentemente é possível encontrar, no suporte eletrônico, textos que seguem uma estrutura convencionalmente chamada de linear, onde elementos de conexão como os *links* são, na verdade, selecionados previamente pelo autor do texto, limitando as escolhas do leitor. Além disso, a própria noção de linearidade do texto impresso é bastante questionável, como salienta Coscarelli (2002), já que existe uma não-linearidade tanto na forma como o texto é apresentado (no caso de jornais e enciclopédias, por exemplo, nos quais o leitor geralmente não obedece à seqüência de páginas, ou no caso de notas de rodapé, referências, tabelas e figuras em textos científicos), quanto nas representações que o leitor constrói mentalmente durante o processo de leitura. Assim, todo texto é um hipertexto, e parece-me que a diferença principal entre textos produzidos e/ou apresentados nesses dois suportes pode residir mais na rapidez de acesso a outros textos do que no processo de leitura propriamente dito e no fato de que, no meio eletrônico, esses textos encontram-se disponíveis em um mesmo ambiente virtual.

O que permanece, então, é o caráter de mecanismo de interação e comunicação que existe entre o escritor e seu leitor, um aspecto presente em todos os tipos de textos, mesmo que as formas de manifestação sejam diferentes.

2.2.3. Os gêneros textuais

A linguagem se constitui como gênero ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana em um dado contexto de espaço e tempo (MEURER e MOTTA-ROTH, 2002). À medida que surgem novas situações sociais e novas formas de manifestação textual, com novos suportes sendo introduzidos e modificados, torna-se ainda mais complexa a tarefa de classificar e caracterizar com precisão os textos em termos de gêneros. Porém, mesmo com o aumento dessa complexidade, os membros de um determinado grupo social normalmente conseguem reconhecer os aspectos semelhantes entre os textos que utilizam mais freqüentemente, uma vez que as ações sociais se dão através de formas estáveis de enunciados. Dessa forma, os gêneros se modificam como resultado da freqüência com a qual são encontrados nos grupos (HYLAND, 2004). Ao mesmo tempo, como salienta Marcuschi (2005), quanto maior a circulação de um gênero, maior a probabilidade de mudanças e alterações em sua estrutura, por estar estreitamente ligado a uma moldagem social. Assim, os sujeitos contribuem, de forma dinâmica, tanto para a preservação dos gêneros como para sua permanente renovação e transformação.

A questão dos gêneros do discurso é central na obra de Bakhtin (1992), para quem gêneros são enunciados orais e escritos, concretos e únicos, de natureza histórica, sociointeracional e lingüística relativamente estáveis. É importante destacar essa estabilidade relativa, porque gêneros são entidades dinâmicas e devem ser analisados em relação ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Para o autor, os gêneros nascem a partir da interação entre os sujeitos numa determinada esfera da convivência humana. As formas típicas de organização temática (objetos, sentidos, conteúdos), composicional (organização, relações, procedimentos) e estilística (seleção lexical, frasal, gramatical) dos enunciados são definidas pelas necessidades e propósitos da linguagem, a hierarquia, grau de proximidade e padrões de relacionamento entre os interlocutores, e pela modalidade lingüística – oral ou escrita.

Marcuschi assinala que os gêneros devem ser considerados como necessários para que a comunicação seja bem sucedida; no entanto, alerta, eles não são suficientes, tendo em vista que seu simples uso não garante o sucesso comunicativo.

Muitos outros autores deram sua contribuição para o estudo e discussão dos gêneros textuais (um panorama geral das diversas correntes de análise de gêneros pode ser encontrada em Hyland, 2004). Para Miller (1994), por exemplo, os gêneros se manifestam em forma de textos e são instrumentos comunicativos de ação social; eles se desenvolvem, fundem e se desmembram a partir das necessidades dos grupos e do surgimento de novos suportes em tecnologias como o telefone, a televisão e a internet, por exemplo. Para ela, os gêneros devem ser vistos como

[...] um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instruções controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto. (MILLER, 1994, p.71 apud MARCUSCHI, 2005b)

Mas a autora destaca o fato de que ações retóricas são recorrentes e, portanto, podem ser tipificadas, tomando como base as semelhanças encontradas e as possíveis analogias. Essa recorrência não está ligada aos aspectos individuais, que são únicos e não podem ser repetidos, mas sim aos fenômenos sociais. Eles se baseiam em convenções discursivas para a ação social conjunta e, por isso, está sempre relacionado a cada sociedade e cultura. Como afirma Marcuschi (2005),

os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formas interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Marcuschi (2002) define gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Eles são condicionados por fatores cognitivos, semióticos, comunicativos e sistêmicos, refletem estruturas de autoridade e estabelecem relações de poder e resultam das relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem.

O autor também destaca o fato de que todo gênero pode ser encontrado em um suporte, embora a distinção entre os dois nem sempre seja uma tarefa simples. Ele é essencial para a circulação do gênero na sociedade e deve, acredita Marcuschi, ter alguma influência na natureza do gênero suportado, embora não vá necessariamente determiná-lo.

Por suporte, ele entende como sendo “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que “o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.” (MARCUSCHI, 2003)³. Esta é uma questão particularmente importante quando analisamos o ambiente virtual porque, sendo um meio extremamente dinâmico e ainda bastante recente, gênero e suporte muitas vezes se fundem e se complementam com ainda maior rapidez, dificultando distinções mais precisas. O autor considera a homepage, o site e a internet de um modo geral como suportes que abrigam textos dos mais variados gêneros, enquanto o e-mail se configura como um gênero, ao ser tomado como correlato das cartas pessoais (para uma análise do e-mail como gênero textual, ver PAIVA, 2005). Contudo, assinala Marcuschi, o e-mail, enquanto correio eletrônico, também pode ser visto nitidamente como um serviço no qual gêneros diversos (ofícios, relatórios, artigos, cartas etc.) são transportados. Além disso, ele pode incluir outros elementos semióticos, tais como arquivos de imagem e áudio.

O mesmo pode ser dito sobre os blogs, utilizados no contexto deste trabalho. Eles se configuram como um suporte que abriga diferentes gêneros (como o gênero resenha de filme estudado nesta pesquisa), uma ferramenta que permite a criação desse suporte, mas também podem ser freqüentemente vistos como uma versão virtual do gênero diário pessoal, uma vez que “quem

³ MARCUSCHI, L.A. A questão dos suportes dos gêneros textuais. 2003, 23p. Este texto está disponível para *download* no formato Word em bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc

escreve sobre si, para narrar acontecimentos íntimos, insere-se na prática diarista (KOMESU, 2005: p.114). No entanto, o que venho observando com relação aos blogs é que, embora muitos dos existentes hoje ainda se configurem como diários pessoais virtuais, esta visão não é sempre correta, uma vez que tem se tornado cada vez mais freqüente encontrarmos blogs institucionais, blogs que abrigam artigos sobre um mesmo tema (por exemplo, artigos sobre informática, cinema, charges políticas, etc.) e mesmo blogs coletivos, como os elaborados por grupos de alunos de uma mesma escola, por exemplo, e os blogs de fotos, ou fotologs. Além disso, um dos aspectos principais dos blogs reside na possibilidade de interação entre escritor e leitor, através da postagem de comentários no próprio blog, o que não acontece no diário pessoal tradicional. Nesses casos, a maior semelhança com o diário pessoal parece estar na organização das entradas em uma seqüência temporal. No contexto deste estudo, os blogs são vistos como uma ferramenta e um suporte para a publicação de textos do gênero resenha de filme.

2.2.4. Os gêneros textuais no contexto escolar

Uma questão final com relação aos gêneros textuais está relacionada à sua utilização nos contextos pedagógicos e à importância de se trabalhar o processo de produção escrita com os alunos sob uma perspectiva dos gêneros. Essa abordagem via gêneros textuais baseia-se, segundo Hyland (2004), na idéia de que a escrita, enquanto ato comunicativo, é uma atividade social que possui um contexto e um propósito, envolvendo escolhas lingüístico-discursivas e estratégicas para atingir um determinado grupo de leitores. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando o aluno estuda os vários gêneros de maneira explícita, aprendendo a usar a linguagem através de atividades que tenham objetivos claros e que promovam a interação, negociação e colaboração entre os aprendizes. Tornar esse processo explícito é, segundo Hyland, uma questão particularmente importante no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, porque muitas vezes o aluno não possui conhecimento suficiente sobre o contexto social, cultural e lingüístico da L2 para ajudá-lo a fazer as escolhas discursivas e lingüístico-discursivas mais apropriadas. Motta-Roth (2002) também aborda essa questão, mostrando que ainda parece existir entre os alunos uma consciência metalingüística limitada com relação aos gêneros textuais. Por outro lado, Marcuschi (2005) alerta que o ensino baseado na perspectiva do gênero deve estar orientado, pelo menos a princípio, para os aspectos da realidade do aluno e não para os gêneros mais poderosos.

Lopes Rossi (2005:80) afirma que o conhecimento sobre os gêneros

“proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma conseqüência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos”.

Cabe, então, ao professor, proporcionar situações de comunicação real que permitam ao aluno apropriar-se das características lingüísticas e discursivas de textos em diversos gêneros. Essas atividades podem ter como foco principal tanto a leitura como a produção escrita, uma vez que nem todos os gêneros em circulação na sociedade precisam ser dominados pelo aprendiz em um nível de produção.

Outros autores (CRISTÓVÃO, 2002a; DIAS, 2004; SEE-MG, 2006) também destacam a importância do estudo de gêneros textuais no contexto pedagógico. O interesse pela aprendizagem da escrita a partir do conhecimento dos gêneros textuais tem proporcionado a elaboração de diversos estudos com o objetivo de descrever e analisar gêneros textuais, com sugestões para sua utilização em sala de aula (ver, por exemplo, CRISTÓVÃO, 2002a, sobre o gênero quarta capa; MOTTA-ROTH, 2002, sobre gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos; RAMOS, 2004, sobre a utilização em cursos de inglês para fins específicos). Além disso, cresce também o interesse pela introdução de modelos didáticos de gênero na formação dos professores (CRISTÓVÃO, 2002b; HYLAND, 2004), assim como pela compreensão dos gêneros textuais encontrados no ambiente virtual e que, em última instância, podem e devem ser abordados pelo professor com seus alunos. Como exemplos destes trabalhos, podemos citar Araújo e Costa (2007) e Collins *et al*, (2003) sobre o *chat*, Komesu (2005), sobre o blog, Motta-Roth, Reis e Marshall (2007) sobre páginas pessoais, Paiva (2005) sobre o e-mail, entre outros. Como lembra Marcuschi (2005), as novas tecnologias de comunicação e informação ampliam a noção de gêneros textuais para incluir, além dos modos lingüísticos tradicionais (fala e escrita), outros potencialmente relevantes, tais como a imagem, os ícones, o som, etc. E, no contexto do ensino pela perspectiva do gênero, os elementos não-verbais que compõem o texto também devem ser discutidos e explorados em sala de aula (LOPES ROSSI, 2005)

2.2.5. Conclusão

Os gêneros textuais constituem-se como textos recorrentes situados em um contexto histórico e social, culturalmente sensíveis e relativamente estáveis. Eles funcionam como uma forma de ação social e servem como instrumento de comunicação entre sujeitos de um grupo social. São o resultado das relações complexas entre uma linguagem, um uso e um suporte onde estão situados, e devem ser analisados a partir das suas relações com as práticas sociais, os interesses e as relações de poder, os aspectos cognitivos e discursivos, as tecnologias, e inseridos dentro de uma cultura.

Por tudo isso, não é possível fazer uma classificação rígida e imutável dos diversos gêneros orais e escritos que circulam dentro de uma determinada esfera social, e isso nem é mais desejável. Entretanto, apesar de sua fluidez, as ações retóricas são recorrentes e, portanto, podem ser tipificadas, não em um contexto individual, mas sim no contexto social e cultural no qual estão inseridas. Apesar de determinados gêneros apresentarem uma maior dinamicidade e instabilidade, algumas características emergem com maior regularidade nas diversas manifestações de um mesmo gênero. Conscientizar os alunos com relação a essas características pode ajudá-los a reconhecer os limites desses gêneros, e a produzir textos que levem em consideração o conhecimento e os aspectos socioculturais do leitor, graus de intimidade, relações de poder etc.

2.3. Aspectos da interação e da colaboração

O terceiro eixo deste referencial teórico está ligado aos aspectos da interação e da colaboração entre os participantes de um determinado grupo. Esses aspectos encontram-se intimamente ligados à perspectiva sociointeracionista presente nos trabalhos de Vygotsky (2003), cuja teoria postula que todos os processos cognitivos são mediados por interações socioculturais que emergem primeiramente a partir do comportamento coletivo, em colaboração com outros indivíduos, para só depois serem internalizados. Para ele, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (p. 115). Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro, o real, caracteriza-se pela habilidade que ela tem de executar um número de tarefas de maneira independente. O segundo nível, o do desenvolvimento potencial, engloba as funções que ela é capaz de realizar com o auxílio de

uma outra pessoa. A diferença entre o que é capaz de realizar sozinha e com a ajuda de um par mais experiente cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Vygotsky como sendo

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar 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, 2003, p.112)

Nesse contexto, o papel da mediação do outro é essencial para o processo de desenvolvimento sociocognitivo, pois é através dele que as funções psicológicas podem se desenvolver. Na escola, essa mediação, possibilitada pelo processo de andaime⁴, ocorre não apenas na relação entre aluno e professor, mas também entre alunos de competência equivalente que, trabalhando em conjunto, promovem a colaboração efetiva que leva à aprendizagem. Wells (1999, *apud* FIGUEIREDO, 2006) ressalta que a maioria das atividades humanas envolve uma grande variedade de tarefas; sendo assim, a definição de quem seja o par mais experiente não é rígida, e é possível que, em um dado momento, possamos precisar da ajuda de uma outra pessoa para, em outro, sermos capazes de atuar como o par mais competente. Para o autor, o simples fato de os aprendizes trabalharem em grupo cria um ambiente que incentiva a resolução de problemas que não seriam facilmente solucionados se os alunos estivessem trabalhando individualmente.

2.3.1. A interação em sala de aula com foco na colaboração

A partir dessa teoria, é possível afirmar que a interação na sala de aula tem um papel primordial, uma vez que leva tanto os alunos menos experientes quanto os mais experientes a aprender, através da construção conjunta do conhecimento e do compartilhamento de informações, idéias e estratégias de aprendizagem.

Na sala de aula de língua estrangeira, onde a língua é ao mesmo tempo o instrumento de interação e o objeto de estudo, a interação torna-se ainda mais importante. Por meio da interação, os alunos podem experimentar e testar suas hipóteses com relação à língua através de atividades interativas significativas, fazendo com que tenham a oportunidade de

⁴ O construto do andaime (*scaffolding*) é descrito por Wood, Bruner e Ross (1976, *apud* FIGUEIREDO, 2006: 15) como “um processo que possibilita `a criança ou aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa.”

exteriorizar o que aprenderam (Swain, 1995). Nessa perspectiva, segundo Warschauer e Kern (2000), a linguagem não apenas oferece o input compreensível, mas também dá aos alunos a oportunidade de se envolverem em situações discursivas autênticas e a participarem de comunidades discursivas comumente encontradas fora do contexto de sala de aula.

A interação também está cada vez mais presente no ambiente online. Até há pouco tempo, como lembra Crystal (2001), a interatividade no ambiente digital estava muito mais relacionada com a interação entre usuário e máquina, e entre usuário e o hipertexto. Com as novas possibilidades criadas pelo rápido desenvolvimento da internet, o conceito de interatividade e interação se expandiu para englobar também novas relações entre usuários e para redefinir a própria noção de produção e autoria de hipertextos. Isso vem se tornando cada vez mais comum com a crescente popularização de páginas que utilizam a ferramenta wiki, que permite que vários usuários escrevam e editem um mesmo texto ao mesmo tempo, sem a necessidade de transferência de arquivos via computador. O desenvolvimento dessa nova internet - denominada por O'Reilly (2005) “web 2.0” – abriu um novo leque de possibilidades em termos de oportunidades para interações reais, autênticas e significativas e atividades colaborativas, inclusive nos contextos pedagógicos em língua materna (SOUSA, 2007) e língua estrangeira (ver exemplos em PAIVA, 2001; SILVA, 2001; SOUZA, 2003; WARSCHAUER, 2001, por exemplo). Para Souza (2003), a comunicação mediada pelo computador dá aos aprendizes de línguas estrangeiras

[...] a oportunidade de se engajar na comunicação síncrona e assíncrona com outros falantes de suas línguas-alvo e também com outros grupos e salas de aula que se tornam seus parceiros, abrindo, portanto, as portas para a promoção da aprendizagem colaborativa. (SOUZA, 2003, p. 75)

Warschauer (2004) conclui, em uma pesquisa que buscou analisar os benefícios da comunicação via e-mail, que a motivação dos participantes pode ser associada ao senso de empoderamento que vem com o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas, à noção de que a comunicação por e-mail auxilia o aprendizado da língua e à satisfação de interagir com alunos de outros países. Riedl (*apud* SOUZA, 2002) observa que as interações online entre estudantes através de listas de discussão resultaram em uma diversidade e profundidade de discussões que nem sempre são encontradas na sala de aula tradicional. Marco (2003), analisando os resultados de sua pesquisa sobre a utilização da internet para desenvolver habilidades de escrita em inglês para fins específicos (ESP), lista, entre os principais benefícios, a possibilidade de utilizar informações encontradas em materiais autênticos, a

interação e a colaboração através de programas de e-mail, fóruns, chats, entre outros, e a constatação de que os alunos demonstraram maior grau de autonomia e responsabilidade por seu processo de aprendizagem. Paiva (2001) ressalta a importância da troca de experiências e a possibilidade de alunos e professores trabalharem juntos para a resolução de problemas, “em um ambiente de aprendizagem flexível e democrático” (p.293). Por outro lado, a autora alerta para aspectos práticos que podem comprometer essa interação, como a impossibilidade de permanecer muito tempo em frente ao computador, lentidão na conexão com a internet e dificuldade em ler os textos na própria tela.

Essa interação entre os alunos, e entre estes e os leitores dos textos produzidos, pode ocorrer de duas maneiras. A primeira, assíncrona, é feita através da troca de *e-mails*, envio de mensagens para grupos de discussão e fóruns, comentários postados em *blogs* ou recados deixados nas páginas pessoais de sites de relacionamentos como o Orkut, Facebook e MySpace, por exemplo. Estudos sobre interação assíncrona podem ser encontrados em Assis (2005), Silva (2001) e Warschauer (2004), tendo como foco o e-mail, e Fleischer (2001), Paiva (2001) e Souza (2002) sobre listas de discussão. A segunda, síncrona, acontece pela comunicação em chats e programas de troca de mensagens como o MSN (Microsoft Network) e o Yahoo Messenger (ver, por exemplo, CHAVES, 2001; FONSECA, 2001; FONTES, 2007; MOTTA-ROTH, 2001; SOUZA, 2002).

Além disso, o desenvolvimento da internet de alta velocidade em banda larga vem colaborando para o aparecimento de novas ferramentas para interação entre sujeitos através de chats de áudio e vídeo e programas de VoIP (“Voice over IP), como o Skype, que permite a conversa de computador para computador como em uma chamada telefônica, sem o custo de uma ligação, podcasts (programas produzidos em áudio) e videocasts (programas produzidos em vídeo), etc.

2.3.2. A colaboração

Panitz (1996) estabelece uma distinção entre os processos de aprendizagem cooperativa e colaborativa, definindo o primeiro com “um grupo de processos que ajudam as pessoas a interagirem para atingir um objetivo específico ou desenvolver um produto final que

geralmente possui um conteúdo específico”⁵ (minha tradução). A colaboração, por sua vez, é mais uma filosofia pessoal calcada na construção de consenso e sugere um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades por todos os membros do grupo. Assim, o autor acredita ser a cooperação mais diretiva e controlada pelo professor, enquanto a colaboração é muito mais pessoal. Com ele concorda Oxford (1997, apud FIGUEIREDO, 2006), assinalando que uma aprendizagem cooperativa está centrada em um grupo específico de técnicas que têm como objetivo o desenvolvimento social e cognitivo, enquanto a colaborativa é menos estruturada e busca a co-construção do conhecimento em um dado contexto. Fica clara, na visão dos dois autores, a noção da colaboração como algo mais abrangente e menos específico do que a cooperação, que seria mais direcionada e controlada. Figueiredo (2006) resume essa distinção afirmando:

Podemos, à vista disso, concluir que, em relação à aprendizagem *colaborativa*, a *cooperativa* é mais estruturada por meio de técnicas, em que o sucesso na realização de uma tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro. Por sua vez, na aprendizagem *colaborativa*, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores. (2006, p. 20 grifos do autor)

Neste trabalho, no entanto, optei por usar apenas o termo *colaboração*, não fazendo essa distinção de maneira tão marcada, porque entendo que, tanto na aprendizagem cooperativa quanto na colaborativa, é necessário que os alunos tenham uma participação ativa para a execução satisfatória de uma tarefa ou a solução de um problema. Para isso é preciso que interajam, negociando, discutindo e compartilhando o processo de tomada de decisões. Nesse sentido, a colaboração e a cooperação podem criar as condições para que os participantes do grupo trabalhem juntos, com cada membro atuando como o par mais competente de acordo com a atividade proposta.

Na aprendizagem com foco na colaboração, o objetivo principal é a construção conjunta do conhecimento e não apenas a execução de uma tarefa. Para Souza (2005), o mais importante é a experiência que se obtém enquanto se organiza e se avalia um modelo de conhecimento durante o seu desenvolvimento. Isso requer uma mudança de atitude por parte dos alunos, que devem adotar uma postura ativa e não apenas esperar passivamente que o conhecimento lhes seja transmitido pelo professor, tornando-se, assim, agentes responsáveis por seu processo de

⁵ Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product which is usually content specific.

aprendizagem. Ao mesmo tempo, muda também o papel do professor, que passa a ser um mediador desse processo, trabalhando em conjunto com seus alunos.

O meio virtual, sobretudo com as novas tecnologias que exploram a interatividade e a interação, apresenta oportunidades para a aprendizagem colaborativa, e diversos trabalhos buscam conhecer e explorar as possibilidades de interação e colaboração nesse meio, tendo como foco a aprendizagem (BOULOS et al, 2006; LEAL, 2007; SOUZA, 2003).

O desenvolvimento de algumas dessas ferramentas - como a wiki - e o crescente interesse pela criação de comunidades virtuais vêm possibilitando novas maneiras de se estabelecer projetos colaborativos com o auxílio da internet. Paiva (2001a) acredita que a internet pode oferecer um ambiente propício para a criação de projetos colaborativos em sala de aula, através da interação entre alunos e professor, alunos e colegas e alunos e outros falantes de língua inglesa. A comunicação, assim, “deixa de ser fruto de simulações e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula tradicional ao possibilitar o contato com pessoas de diversas partes do mundo” (p. 272). Cena (2000) destaca o papel que projetos colaborativos online podem ter no desenvolvimento de um senso de comunidade local, nacional e internacional em alunos do ensino fundamental e médio, ao permitir e incentivar o diálogo entre estudantes e professores num nível ao mesmo tempo local e global. A autora acredita que o uso da internet nas atividades colaborativas pode aumentar o conhecimento e a compreensão global dos alunos e propiciar uma aprendizagem baseada na investigação e na resolução de problemas.

Por outro lado, Figueiredo (2006:27) afirma que “uma das limitações existentes na aprendizagem colaborativa mediada pelo computador é justamente a falta de colaboração que o meio virtual pode ocasionar.”. Ele justifica essa preocupação assinalando que a falta de um contato presencial pode diminuir o nível de comprometimento dos alunos para com os colegas. Borges (2005) também relacionou a falta de colaboração como um dos fatores de frustração dos alunos em cursos à distância e, embora essa seja verdadeira em muitos casos, acredito que a qualidade da colaboração, tanto virtual quanto presencial vai depender, em grande medida, da maneira como essas atividades são organizadas, do grau de conscientização dos alunos com relação à execução da tarefa e de quão confortáveis eles se sentem trabalhando em um ambiente ou outro. As novas gerações provavelmente se sentirão mais à

vontade interagindo colaborativamente pela internet do que as que cresceram interagindo pessoalmente com maior frequência.

Paiva (2001) também cita outras possíveis limitações para a utilização do meio virtual em atividades pedagógicas colaborativas, tais como a dificuldade de acesso a computadores em alguns casos, a ausência de suporte técnico, o custo de a qualidade da conexão e o número ainda insuficiente de computadores para atividades nas escolas. Todas essas questões trazem novos desafios para a utilização do meio virtual no processo de aprendizagem e devem ser levados em consideração. No entanto, os obstáculos não devem ser vistos como um pretexto para se rejeitar o meio online como uma alternativa viável para os ambientes de interação e colaboração tradicionais.

O que parece inegável é a importância das atividades de interação e colaboração para o processo de aprendizagem, sendo elas desenvolvidas dentro da sala de aula presencial ou em um ambiente virtual. A colaboração, como salienta Figueiredo (2006, p.28), “torna os alunos mais reflexivos, favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promover a interação e a autonomia”. O aprendizado ocorre sempre em função de uma atividade, um contexto e uma cultura nos quais se situa (LAVE, *apud* SOUZA, 2005).

Com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, as formas tradicionais de interação são adaptadas e modificadas para o meio virtual, e novas formas vão surgindo. Torna-se necessário, assim, conhecer e compreender a dinâmica desses novos ambientes, explorando as possibilidades de sua utilização nos diversos contextos de aprendizagem, e compreender como o processo de interação e colaboração pode ser transportado para outros ambientes que não apenas a sala de aula tradicional, e que influência podem exercer. McConnel (2000, *apud* FLEISCHER) ressalta essa necessidade de se compreender a natureza do trabalho colaborativo em ambiente online, afirmando que isso permitiria “avaliar a possível posição e o valor das tecnologias e processos de aprendizagem colaborativa auxiliada por computadores dentro de um contexto educacional mais amplo” (p. 13).

Finalmente, é importante lembrar que o aluno deve estar sempre no foco central da discussão sobre a colaboração. Por isso, cabe ao professor e à escola criarem oportunidades para que ele

interaja também em contextos reais e com indivíduos e grupos diferentes, e não apenas dentro do espaço da sala de aula tradicional.

2.4. O meio online

Os primeiros computadores surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra em 1945 e tinham como objetivo principal a elaboração e resolução de cálculos científicos e estatísticos complexos para uso militar. Em 1969, ainda sob o domínio da ideologia da guerra fria, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos criou a ARPANET, uma rede eletrônica que permitia, por questões de segurança, o armazenamento de informações militares estratégicas em vários computadores espalhados pelo país, mas com a possibilidade de transferência extremamente veloz desses dados de um equipamento para outro. No final da década de 80, essas redes, então presentes também nas universidades, começaram a se juntar umas às outras, impulsionadas também pelo desenvolvimento de computadores pessoais cada vez mais versáteis e pelo número crescente de profissionais envolvidos com a criação e organização de programas e ferramentas (LÉVY, 1999; PAIVA, 2001).

A internet tal como a conhecemos hoje já se misturou à idéia da World Wide Web, uma rede virtual onde estão reunidas informações de todos os tipos em forma de arquivos digitais de texto, imagem, áudio e vídeo. Desde a sua criação, no início da década de 90, até os dias de hoje, a internet/www já passou por algumas modificações significativas, motivadas pelo desenvolvimento dos equipamentos e programas, melhor qualidade e maior velocidade de conexão e processamento, expansão da memória e melhoria e simplificação das interfaces.

Em 2001, Tim O'Reilly usou o termo "web 2.0" para tentar definir uma nova internet que começava a se delinear, "mais uma atitude do que uma tecnologia" (O'REILLY, 2001). Ela tem como uma das características principais a busca por uma nova abordagem com relação à criação de conteúdos, baseada na idéia de que deve ser dada ao internauta a oportunidade de criar e selecionar parte do material que circula na rede, conectá-lo a outros materiais e compartilhar com outros usuários. Para isso, as interfaces devem ser flexíveis e fáceis de usar, uma vez que o sucesso das ferramentas depende, muitas vezes, do número de usuários ajudando a tornar o sistema mais viável e dinâmico.

Diversas ferramentas vêm sendo criadas desde então com o objetivo de aumentar essa integração de conteúdos e a colaboração entre indivíduos e comunidades. São exemplos dessa web 2.0 os blogs, inicialmente chamados weblogs ou diários virtuais, os sites de compartilhamento de arquivos de imagem (como o Flickr e os fotologs, ou blogs de fotos), áudio e podcasts (iTunes, RapidShare, Odeo) e vídeo (como o YouTube e o Google Vídeo), as páginas pessoais em sites como o Orkut, o MySpace e o Facebook, os sites de “social bookmarking”, que agregam os endereços favoritos dos usuários de modo que possam compartilhá-los com outros usuários, e as páginas wiki, cujo exemplo mais emblemático é a enciclopédia colaborativa Wikipedia. Todas essas páginas utilizam ferramentas variadas, freqüentemente disponíveis gratuitamente para o usuário e sem necessidade de instalação de programas no computador, além de não exigirem maiores conhecimentos técnicos de linguagem de programação de computadores.

Por sua vez, essas ferramentas e programas também podem se fundir, criando o que chamamos de mash-ups, um tipo de aplicação híbrida que combina informações (de forma e conteúdo) de outros sites (combinando, por exemplo, fotos do Flickr com o Google Maps para ilustrar uma viagem) para criar uma nova ferramenta ou site através de API - Application Programming Interface - uma interface de programação (DIEU, 2007).

Para este estudo, interessa-nos duas ferramentas que foram utilizadas durante as atividades: o blog e a wiki.

2.4.1. Blogs

O termo weblog foi cunhado em 1997 por Jim Barger e transformado dois anos mais tarde em blog por Peter Merholz, ao separar a palavra weblog em we blog (nós ‘blogamos’). No mesmo ano a empresa Pyra Labs criou o Blogger, a primeira ferramenta para criação desse tipo de página, com o objetivo de tornar o processo mais simples para os usuários, ao eliminar a necessidade de conhecimento da linguagem típica utilizada na produção de sites, o html (Hyper Text Mark-up Language). A popularidade dos blogs pode ser verificada pelo número crescente de páginas sendo criadas diariamente na internet: de acordo com estatísticas de abril de 2007 do site Technorati (<http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html>), o maior mecanismo de busca e pesquisa em blogs da internet, existem aproximadamente 70 milhões de blogs hospedados atualmente nas diversas plataformas (como o próprio Blogger,

Wordpress, Edublogs, Typepad e LiveJournal, para mencionar apenas alguns, além das páginas localizadas em servidores próprios), embora nem todos sejam atualizados com frequência. Isso significa uma média de 120.000 novos blogs a cada dia, ou 1,4 blogs sendo criados a cada segundo, com 1,5 milhões de postagens por dia, ou 15 por segundo. Além disso, dos 100 sites mais populares da internet em abril de 2007, 22 eram blogs.

Nardi (2004) define blogs como páginas web atualizadas frequentemente com uma série de postagens geralmente inseridas em uma ordem cronológica inversa. Dieu (2007) complementa essa definição, assinalando que as páginas podem ser atualizadas regularmente por uma pessoa ou um grupo, permitindo também a interação dos autores com seus leitores, facilitada pela inclusão de links para comentários após cada texto postado. Gutierrez (2003) contrasta os blogs com os sites tradicionais, enfatizando alguns de seus aspectos técnicos, como a aparência da página, com postagens curtas, poucas subdivisões internas e grande quantidade de links. Komesu (2005) afirma que a popularidade dessa ferramenta está ligada ao fato de não exigir do usuário o conhecimento de um especialista em informática e de ser, em geral, gratuita e disponível livremente na internet. Algumas definições concentram-se mais nos aspectos estruturais e de conteúdo dos blogs e menos em um outro que O'Reilly (2001) considera característico das ferramentas da web2.0 – as possibilidades de interatividade e interação que elas podem proporcionar.

Em primeiro lugar, por sua própria natureza e estrutura, os blogs incentivam seus leitores a escreverem comentários diretamente no final de cada postagem, potencialmente incentivando o debate, a análise crítica e a articulação de idéias e opiniões (GODWIN-JONES, 2006). Devido a sua estrutura simples, os blogs são bastante utilizados em projetos colaborativos em sala de aula, tanto através de discussões em torno de um tema como pela criação de páginas coletivas, levando os alunos ao exercício da expressão criativa através da produção escrita (GUTIERREZ, 2003). Por serem, de maneira geral, públicos, eles podem ser vistos e lidos por internautas em todo o mundo, levando para uma esfera global essa possibilidade de interação entre escritor e leitor criando, ao mesmo tempo, um senso de responsabilidade com do autor com relação ao seu texto, já que este poderá ser lido por qualquer pessoa com acesso a internet.

Outra característica que pode levar a uma maior interação entre escritores e leitores dos blogs é a possibilidade de se conectar textos em blogs diferentes, não apenas através dos links

tradicionais, mas também pelo sistema de links de retorno (conhecidos como *trackback* ou *backlinks*), um método que permite que o autor da postagem acompanhe a circulação de seu texto pela internet, sendo notificado sempre que ele for mencionado por outro escritor ou for criado um link para ele em outro blog ou site. Essa informação pode ser divulgada na própria página ou pode ser enviada somente ao autor. O sistema de *trackback* convida o leitor a fazer uso da intertextualidade típica dos ambientes hipertextuais e buscar outros textos na própria rede.

Como se pode observar, os blogs apresentam características que podem e devem ser bem exploradas nos diversos contextos de aprendizagem. Eles são capazes de promover a interação direta entre o autor do texto e seu leitor numa escala global, criam possibilidades pedagógicas com foco na colaboração e incentivam os alunos a utilizar a escrita para se expressar.

2.4.2. Wikis

O termo wiki originalmente deriva da palavra havaiana para ‘rápido’ (‘wiki wiki’), e é utilizado para designar uma série de sistemas, ferramentas e projetos colaborativos no ambiente virtual. A wiki foi criada em 1999 por Barners-Lee, que buscava criar uma ferramenta que permitisse ao usuário comum não apenas acessar a informação, mas também criá-la e editá-la (WARSCHAUER e GRIMES, 2007, minha tradução).⁶ Basicamente, qualquer pessoa com acesso à internet e permissão para editar uma página wiki pode alterar seu conteúdo, acrescentar e corrigir informações, imagens e links utilizando, para isso, um programa que simplifica a linguagem html (Hyper Text Mark-up Language). Mais recentemente, algumas dessas páginas (como a Wikispaces, escolhida para este trabalho) utilizam uma interface mais amigável e bastante semelhante à encontrada de editores de texto tradicionais.

As primeiras páginas wiki surgiram em meados dos anos 90, mas sua popularidade veio com o projeto da Wikipedia, uma enciclopédia online lançada em 2001 para ser escrita e editada pelos próprios usuários da internet voluntariamente. Segundo dados da própria enciclopédia, encontrados no site http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Main_Page/Wikipedia, existiam no site, em abril de 2008, mais de 10 milhões de artigos publicados em 253 línguas, atraindo 683 milhões de leitores anualmente. Apesar das críticas quanto à falta de confiabilidade e às inconsistências de muitas das informações postadas, a Wikipedia vem sendo usada não apenas como referência, mas também como fonte de informações de última hora, dada a sua estrutura extremamente dinâmica e rapidez de atualização.

Enquanto os blogs evidenciam a presença do autor, sobretudo quando se aproximam dos diários virtuais, as wikis reforçam a idéia da diminuição da importância da figura do autor, ao fazer com que o leitor possa atuar diretamente no texto (WARSCHAUER e GRIMES, 2007). E, ao contrário dos blogs, a página wiki raramente segue uma organização cronológica, mas sim uma estrutura que privilegia a organização de conteúdos, sobretudo através de links (DIEU, 2007). Devido a sua estrutura simples e aspecto dinâmico, as páginas muitas vezes podem parecer inacabadas ou em processo de construção, sobretudo quando utilizadas para trabalhos colaborativos que envolvem muitos usuários (APÊNDICE A – FIG. 7).

⁶“(…) They thus help fulfill the original version of Web inventor Barnes-Lee (1999), who sought to create a tool that allowed the average user not just to access information, but to create and publish it as well.”

Para este trabalho, o que nos interessa é o potencial que a ferramenta wiki apresenta para a utilização de projetos pedagógicos colaborativos de produção textual no ambiente virtual. Algumas de suas características fazem dela a ferramenta ideal para esse tipo de projeto. Em primeiro lugar, sua interface simples e semelhante à dos editores de texto tradicionais faz com que o aluno possa se concentrar no processo de produção do texto e não no funcionamento do programa em si. Cada modificação feita no texto gera um rascunho independente que não é apagado quando uma nova versão é postada. Isso faz com que seja possível a visualização e comparação de versões diferentes de um mesmo texto, com os trechos editados em destaque (APÊNDICE A – FIG. 8). Além disso, cada contribuição inclui o nome do autor, o que facilita no momento do professor avaliar individualmente as contribuições feitas nos trabalhos do grupo. A página de cada usuário inclui ainda um link para que sejam postadas discussões, observações, sugestões, dúvidas, etc. incentivando, com isso, a interação dos alunos através de diálogos escritos visando a colaboração.

Além disso, o fato da página estar disponível o tempo todo na internet facilita o acesso dos alunos, que podem ler e editar os textos a partir de qualquer computador conectado à internet. Essa flexibilidade de tempo e espaço pode se tornar um diferencial importante nas situações de aprendizagem em que o grupo não pode se encontrar de forma presencial.

Warschauer e Grimes (2007) dão como exemplo do potencial da ferramenta wiki um projeto desenvolvido com alunos universitários. Segundo os autores, o grau de envolvimento e colaboração dos alunos para o desenvolvimento da atividade foi bastante alto, com os alunos contribuindo ativamente para a produção de uma lista de termos importantes na área de letramento e tecnologia.

Entretanto, a facilidade com que os textos podem ser modificados faz com que seja necessário preparar os alunos para projetos colaborativos envolvendo o uso de *wikis*. Esta é uma ferramenta que busca promover a colaboração e a construção conjunta do conhecimento, mas a possibilidade de ação direta de uma pessoa sobre o texto de outra requer orientação dos alunos por parte do professor, para que compreendam a responsabilidade envolvendo a participação em atividades como a de redação e edição, por exemplo. A ferramenta permite que o acesso às edições seja limitado aos participantes do grupo, através de senhas

individuais, sendo aberta a visitantes apenas para visualização. Permite, ainda, que uma página seja ‘trancada’ depois de pronta, de modo a não permitir futuras modificações.

Como ferramenta colaborativa, a *wiki* apresenta ainda um vasto campo a ser explorado nos contextos educacionais, principalmente na aprendizagem conjunta e desenvolvimento da escrita. Ela traz consigo algumas das principais características da web 2.0: interatividade, possibilidade de colaboração e construção conjunta do conhecimento, flexibilidade e simplicidade. Existem diversas opções de ferramentas na internet e a escolha da mais adequada vai depender dos objetivos gerais e específicos que se pretende alcançar e do grau de familiaridade do grupo com as características específicas de cada uma.

3. METODOLOGIA

Apresento, a seguir, a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, justifico a minha opção pelo estudo de caso como método de investigação. Em seguida, descrevo o perfil dos participantes, o contexto geral no qual a pesquisa foi realizada e, finalmente, os procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos.

3.1. O Estudo de Caso como método de pesquisa

O objetivo principal deste trabalho foi observar e procurar compreender como a colaboração pode ser desenvolvida durante o processo de produção de um texto escrito no ambiente virtual, e investigar como a interação durante esse processo pode exercer uma influência sobre o texto final produzido pelos alunos. Assim, acredito ser o estudo de caso o método mais adequado para esta investigação, não apenas pelo número reduzido de participantes, mas também por não ser possível prever os resultados finais da pesquisa. Johnson (1991) define o estudo de caso como um estudo onde “a atenção do pesquisador tem como foco uma única entidade, geralmente em seu ambiente natural” (p.75, minha tradução)⁷. Para a autora, essa entidade pode ser, por exemplo, um aluno ou grupo de alunos, um professor ou um programa. Dessa forma, o objetivo é “descrever o caso em seu próprio contexto”, e sua essência consiste em analisá-lo cuidadosamente e de maneira holística.

Brown e Rodgers (2002) afirmam que, na pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas, o estudo de caso frequentemente envolve acompanhar também o desenvolvimento da competência sócio-comunicativa de um indivíduo ou um pequeno grupo de indivíduos. Johnson também destaca o caráter longitudinal de muitos estudos de casos, com maior ou menor duração. Os autores destacam também o caráter imprevisível desse método, assinalando que, embora sempre exista um desenho inicial para o estudo, “ao contrário do que ocorre em um experimento, no estudo de caso o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre como a forma ou conteúdo dos dados coletados vão aparecer” (BROWN e RODGERS, 2002: 47, minha tradução).⁸

⁷ “A case-study researcher focuses attention on a single entity, usually as it exists in his naturally occurring environment.”

⁸ “In case studies, unlike experiments, we have little or no control over how the form or content of the data will appear.”

Este trabalho também caracterizou-se por ter um caráter qualitativo. Em uma perspectiva qualitativa, uma eventual quantificação dos dados pode ser utilizada para ajudar a guiar e orientar o pesquisador, mas não constitui o foco principal. Segundo Nunan (1992), os resultados encontrados através de uma pesquisa qualitativa só podem ser analisados e aplicados no contexto em que o estudo foi realizado; os dados são particulares a essa pesquisa e refletem uma população e situação específicas. Os resultados, portanto, não podem ser imediatamente generalizados. Entretanto, Wallace (1998) argumenta que, apesar dessa característica, estudos de caso podem ser utilizados como evidência para dar suporte a uma teoria.

Embora seja considerado por alguns autores um método pouco rigoroso, cujos estudos resultam em descobertas que não podem ser facilmente generalizadas (JOHNSON, 1991: 99), e possa apresentar problemas com relação a sua validade interna e externa (BROWN e RODGERS, 2002), o estudo de caso é particularmente útil para a compreensão de processos e estratégias de aprendizagem, e a visão holística que ele proporciona pode servir como base para outras pesquisas. Para assegurar uma maior validade e confiabilidade dos dados, foi usada a triangulação de investigadores e de métodos de coleta de dados (BROWN e RODGERS, 2002: 244) em diferentes momentos da pesquisa, por meio de entrevistas, análise das interações e protocolos de correção. Além disso, todo o ambiente de aprendizagem desenvolvido para a pesquisa, assim como as atividades a serem trabalhadas pelos participantes foram testadas antes do início do estudo com outros alunos da professora-pesquisadora, bem como por alunos de outros professores, participantes dos grupos virtuais *Blogging for Educators* e *Becoming a Webhead*. Procurou-se, com isso, reduzir eventuais desvios de interpretação e buscar um maior rigor e profundidade na condução do trabalho.

3.2 Os participantes

Sendo a pesquisa um estudo de caso, no qual podem influir diversas variáveis, considerei importante contar com um número reduzido de participantes, a fim de que as observações e análises dos dados pudessem ser mais completas e criteriosas. As atividades colaborativas foram analisadas juntamente com os textos finais produzidos pelos alunos, o que também justificou uma limitação do número de sujeitos envolvidos.

Assim, o trabalho contou com a participação de seis alunos – três homens e três mulheres – todos cursando o nível avançado de inglês⁹. Eles possuem boa fluência oral e um bom conhecimento de vários gêneros textuais em circulação corrente, domínio de grande parte das estruturas gramaticais e lexicais de uso comum na língua inglesa, e demonstraram interesse em desenvolver uma maior fluência na produção de textos escritos. Esses alunos estudam em um esquema de aulas particulares há pelo menos dois anos; apenas um participante nunca estudou inglês em cursos de idiomas, possuindo, segundo sua própria definição, “apenas o inglês de colégio”.

Os participantes têm o português como língua materna, encontram-se na faixa etária entre 25 e 40 anos de idade, são profissionais, e suas motivações para estudar inglês são semelhantes: querem poder fazer um uso competente da língua nas quatro habilidades (compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita) e, no caso de dois alunos, paralelamente fazer a preparação para a obtenção do certificado de proficiência da Universidade de Cambridge (Cambridge Proficiency in English). Eles acreditam que a habilidade de produção escrita (*writing*) é a que requer maior empenho por parte deles no momento e a que está mais distante do nível exigido pela universidade. O fato de estudarem em um esquema de aulas particulares (em média uma aula semanal de 60 minutos) significa que seriam praticamente inexistentes as oportunidades de interação com outros alunos do mesmo nível, interações essas que poderiam resultar em benefícios para o processo de aprendizagem. A colaboração em um ambiente *online* representou, assim, uma alternativa interessante e viável à dinâmica de sala de aula existente até agora. A negociação, a colaboração entre pares e entre o grupo como um todo durante os diversos estágios do processo de produção textual, a reelaboração e correção conjunta dos trabalhos e o compartilhamento de experiências no ambiente virtual, no contexto particular desses alunos, proporcionou uma contribuição para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto produtores de textos em língua estrangeira.

Os participantes estão habituados ao uso de computadores e dominam as ferramentas básicas do equipamento como, por exemplo, o editor de textos. Utilizam a internet para realizar pesquisas, enviam e-mails regularmente – embora raramente em inglês – mas nunca haviam participado de atividades pedagógicas em um ambiente virtual. Embora essa tenha sido uma

⁹ Sigo aqui a definição de alunos de nível avançado proposta pela ALTE (Association of Language Testers in Europe), que utiliza uma escala de 1 a 5 para fazer a classificação segundo habilidades específicas demonstradas pelos aprendizes. Alunos de nível avançado estão incluídos nas categorias 4 (Competent User) e 5 (Good User).

nova atividade para eles, o grau de familiaridade que apresentavam com relação ao computador e o bom domínio do idioma contribuíram no sentido de minimizar eventuais dificuldades na transposição do ambiente de sala de aula para o meio virtual.

A professora do grupo foi também a pesquisadora. Como se tratava de um ambiente de aprendizagem ainda relativamente inexplorado, julguei ser importante a minha participação em todos os momentos da pesquisa. Ao mesmo tempo, essa nova sala de aula virtual possibilita uma maior flexibilidade para o professor/pesquisador se envolver mais – ou menos – ativamente nas atividades propostas e nas dinâmicas de interação e colaboração. Sendo assim, procurei interferir o mínimo possível nas atividades, limitando minha participação à clarificação de dúvidas, instruções ou apresentação de algum ponto de vista que poderia contribuir para uma maior interação entre os alunos.

3.3 A duração da pesquisa

As atividades foram realizadas no segundo semestre de 2007, seguindo o seguinte cronograma:

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DO TRABALHO

Período	Atividades
Agosto de 2007	- Apresentação informal dos participantes usando programas de e-mail e um grupo no site do YahooGroups; - Produção da primeira resenha
Setembro de 2007	- Primeira entrevista com os participantes - Análise da primeira resenha - Apresentação das ferramentas online com as quais os alunos trabalhariam (wiki e blog,)
Outubro e Novembro de 2007	- Atividades de interação online para a produção da segunda resenha
Dezembro de 2007	- Publicação da segunda resenha em um blog - Segunda entrevista com os participantes - Análise da segunda resenha

Entre os meses de abril e julho foi feito o trabalho de preparação do ambiente virtual no qual os participantes trabalhariam mais tarde. Essa preparação incluiu a elaboração de uma página na internet utilizando a ferramenta wiki, uma página no site do YahooGroups e dois blogs, um

para postagens específicas de materiais relevantes para a produção da segunda resenha por parte dos alunos e outro, mais geral, para a postagem das resenhas prontas.

Nesse período foram também selecionadas pela pesquisadora diversas atividades de vocabulário e gramática, resenhas de filmes e artigos de jornais e revistas encontrados na internet, em diferentes suportes (texto impresso, áudio e vídeo), para servir como subsídio durante o processo de produção das resenhas pelos alunos.

Paralelamente, foram coletados 35 exemplos de resenhas de filmes, retiradas de jornais e revistas de diferentes países de língua inglesa, além de sites da internet. Segundo Ramos (2004), é muito importante que o gênero a ser trabalhado em sala de aula seja, primeiro, estudado e compreendido, para que o professor possa identificar seus aspectos fundamentais. As resenhas coletadas foram lidas e analisadas pela pesquisadora para estabelecer as características principais do gênero resenha de filmes. Marcuschi (2005) destaca a tendência atual de se “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural” (p.18), semelhante aos trabalhos que vêm sendo realizados sobre a estrutura lingüístico-discursiva de vários gêneros, inclusive no ambiente digital (para alguns exemplos, em diferentes suportes, ver CRISTÓVÃO, 2002; DILLON e GUSHROWSKI, 2000; KINDERMANN, 2003; MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2002; PAIVA, 2005). Para Marcuschi, um dos aspectos mais importantes na análise de um gênero é o fato deste não ser nem puro nem estático, sendo necessário, então, “ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros” (p.18), já que estes sofrem influência de seu tempo e das formas de comunicação existentes.

O objetivo da análise das características das resenhas foi, então, o de estabelecer critérios que pudessem auxiliar o processo de produção dos textos por parte dos alunos, e auxiliar na avaliação da adequação ao gênero das resenhas produzidas pelos alunos da pesquisadora, sem a preocupação de criar parâmetros rígidos e imutáveis para produção e análise. A estabilidade relativa dos gêneros proposta por Bakhtin (1992) nos remete à noção de que não existem classificações duradouras; no entanto, julguei importante, para a realização deste trabalho, criar condições para que os aprendizes pudessem reconhecer e utilizar de maneira eficaz os elementos que tornam o gênero resenha de filme diferente de outros gêneros, salientando suas especificidades.

Para Hyland (2004), a coleta e análise de exemplos de textos autênticos do gênero a ser trabalhado com os alunos fornecem uma base para a escolha dos textos relevantes para o estudo e ajuda a levantar as informações principais sobre o conteúdo, formato e linguagem a serem apresentados aos alunos, além de ser importante no estabelecimento de critérios para avaliação da produção, tanto no processo colaborativo de fornecimento de sugestões para aprimoramento entre os alunos, como para a avaliação dos textos pela pesquisadora.

3.4 As ferramentas para a realização do trabalho

As atividades foram realizadas com o auxílio de diferentes ferramentas encontradas atualmente na internet e que, apesar de não terem sido desenvolvidas especificamente para a aprendizagem de línguas, vêm sendo utilizadas cada vez mais por professores como alternativa e complementação para as atividades da sala de aula convencional.

Para este trabalho, foram selecionadas ferramentas gratuitas amplamente utilizadas pelos usuários da internet, e que não requerem qualquer conhecimento técnico sofisticado com relação a computadores ou programas, como, por exemplo, a linguagem HTML (Hyper Text Mark-up Language), comumente utilizada na elaboração de sites na internet. Isso tornou a produção e postagem dos textos muito mais simples e possibilitou inclusive a participação dos próprios alunos na organização e postagem de suas resenhas no blog. Além disso, não existe a necessidade de um provedor para hospedagem das páginas produzidas, nem a instalação de qualquer componente das ferramentas nos computadores dos usuários. Assim, todas as atividades estavam disponibilizadas diretamente na internet, podendo ser acessadas pelos participantes a partir de qualquer computador conectado à rede, inclusive sem a necessidade de conexão de alta velocidade em banda larga. Com isso, procurei minimizar eventuais dificuldades técnicas e de utilização das ferramentas, bem como tirar proveito das que já se encontram disponíveis na internet e possuem confiabilidade e flexibilidade.

Optar pela utilização de ferramentas gratuitas hospedadas diretamente no ambiente online também pode constituir um agente facilitador para a elaboração de trabalhos futuros, na medida em que outros pesquisadores podem se valer desses mesmos programas para replicar este estudo ou conduzir pesquisas semelhantes ou complementares, focalizando outras habilidades ou grupos de aprendizes, por exemplo.

- As ferramentas selecionadas para esta pesquisa foram as seguintes:- Um blog (diário virtual), usado pela pesquisadora e os participantes para apresentação e discussão das atividades. O blog ‘Movie Reviews’ (APÊNDICE A – FIG.9) foi construído no site <http://www.blogger.com>, pertencente ao grupo Google, no endereço <http://manyreviews.blogspot.com>. O Blogger é hoje um dos maiores e mais utilizados serviços para criação de blogs na internet, oferecendo uma boa variedade de recursos: diversas opções de modelos de layout, possibilidade de inserção de arquivos de áudio e vídeo, possibilidade de postagem de textos a partir de um editor de textos comum ou de um programa de e-mail, flexibilidade para níveis de acesso (o blog pode ser incluído em mecanismos de busca como o Google, por exemplo, ou ficar restrito para ser visto somente pelos usuários cadastrados previamente) e postagem (apenas membros do grupo podem escrever comentários ou postar mensagens). Neste caso, foi feita a opção por torná-lo um blog público, o que significa que ele pode ser acessado por qualquer pessoa conectada a internet. Também optou-se por estender a possibilidade de comentários para todos os visitantes e usuários do blog; procurou-se, com isso, criar um canal de comunicação e troca de idéias entre os autores das postagens e seus leitores. Nesse processo de seleção da ferramenta de criação de blogs a ser utilizada, foram testadas outras três: Motime, no endereço (www.motime.com), Multiply (www.multiply.com) e WordPress (www.wordpress.com). Entre elas, a alternativa mais interessante parece ser esta última, por apresentar boa variedade opções de layout e um excelente serviço de suporte ao usuário. Contudo, nenhuma delas se mostrou tão amigável e simples quanto o Blogger para usuários pouco experientes, nem tão versátil. Blogs hospedados no Wordpress.com, por exemplo, não aceitam alguns tipos de linguagem comuns em diversos aplicativos, como Java e Shockwave. .
- Um site de compartilhamento de textos (APÊNDICE A – FIG.7), para as atividades de produção e colaboração durante as várias etapas do processo de produção textual. O site escolhido, www.wikispaces.com, utiliza a ferramenta wiki, programa que permite que documentos sejam criados e editados diretamente na internet por usuários. O nível de acesso à revisão dos textos pode ser controlado através de senhas e as páginas podem ser “travadas” pelos usuários cadastrados, de modo a permitir apenas a leitura dos conteúdos e não sua edição, aumentando assim a segurança. Uma característica importante dessa ferramenta no contexto deste trabalho é a possibilidade de acesso a

versões anteriores de um mesmo texto, tornando possível a análise das modificações feitas pelos alunos durante o processo da produção textual. Essa análise é possível porque o editor de textos destaca em vermelho as partes do artigo que foram eliminadas ou modificadas, e em verde as palavras ou trechos que foram inseridos, e assinala o autor das modificações. Além disso, a ferramenta permite transferir automaticamente os textos redigidos para o blog hospedado no Blogger. A página foi construída em <http://moviereviews.wikispaces.com/>. Assim como ocorreu na seleção da ferramenta para construção dos blogs, foram testadas duas outras ferramentas wiki, Wetpaint (www.wetpaint.com) e PbWiki (www.pbwiki.com). Ambas, porém, apresentaram uma interface menos amigável e, no caso específico da PbWiki, havia a necessidade de um conhecimento mínimo de HTML para a utilização plena de todos os recursos, o que certamente seria um fator complicador neste estudo.

- Um blog voltado para a comunidade de aprendizes de inglês como língua estrangeira, para a postagem das resenhas produzidas pelos participantes (APÊNDICE A – FIG.10), em <http://projectplatypus2.blogspot.com>. Assim como o outro blog, este foi também foi criado dentro do Blogger, mantendo o mesmo layout e elementos extras como miniaplicativos (dicionário online e tradutor, por exemplo), a fim de manter uma identidade visual. Esse blog, também organizado como um blog público, começou a ser usado pelos participantes e por estudantes de inglês como L2 em várias partes do mundo, antes mesmo da postagem das atividades relacionadas diretamente com a elaboração da resenha. Isso fez com que ele tivesse um público constante, que visitava as páginas regularmente; quando as resenhas foram postadas, uma média de 50 pessoas acessavam as páginas diariamente, o que resultou em um público real para esses textos ao serem postados na página.

Outro ponto interessante a salientar é o fato de que as resenhas permanecem postadas no blog por tempo indeterminado. Isso significa que qualquer usuário, através de um mecanismo de busca qualquer (como o Google, por exemplo), pode acessar os textos das resenhas muito tempo depois destes terem sido inseridos na página, e mesmo nem aparecendo mais na página inicial. Na verdade, as resenhas produzidas pelos participantes são lidas e recebem comentários até hoje, mesmo com o trabalho de produção tendo sido concluído em dezembro de 2007.

- Um grupo na página do Yahoo Groups, em <http://groups.yahoo.com/group/mrfilms/> para troca de mensagens e algumas discussões entre os participantes e entre estes e a pesquisadora. As postagens no grupo incluíram discussões sobre temas relacionados às atividades sugeridas, perguntas e dúvidas endereçadas à pesquisadora e aos colegas, comentários, etc.
- Programas de e-mail tradicionais, para eventuais comunicações rápidas entre os participantes e entre estes e a pesquisadora. Não foi estabelecido de maneira rígida qual espaço deveria ser utilizado em quais circunstâncias, mas a pesquisadora incentivava os alunos a postarem assuntos de interesse do grupo nos espaços coletivos, como a página do grupo e os links de comentários na wiki.

3.5 A escolha do gênero textual

O gênero selecionado para o contexto da pesquisa foi ‘resenha de filmes’. A escolha desse gênero deve-se ao fato de ser esse um dos gêneros abordados com maior frequência nos diversos exames de proficiência de Cambridge, e também por ser facilmente encontrado em textos autênticos na internet, em páginas *online* de jornais, revistas, etc., além de arquivos de áudio e vídeo, o que possibilitou uma maior variedade de textos para servir como insumo. Diversos autores (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000, GRABE e STOLLER, 2001; DIAS, 2004; HYLAND, 2004; WARSCHAUER, 2004) ressaltam a importância da associação entre atividades de leitura de textos autênticos e a produção escrita para a formação de escritores competentes. Nesse contexto, foram considerados textos autênticos os textos em diversos suportes, que não foram elaborados especificamente para serem utilizados no contexto do ensino com o objetivo de desenvolver a competência sócio-comunicativa em L2.

Outro fator a influir na escolha desse gênero foi o fato de ser a resenha um gênero que geralmente envolve a exposição tanto de fatos quanto de opiniões, possibilitando uma maior variedade de estruturas discursivas, lingüísticas e lexicais, possibilitando o desenvolvimento dos quatro aspectos da competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980; SCARCELLA e OXFORD, 1992). Finalmente, o tema geral da resenha, ‘filmes’, costuma ser bastante popular entre os alunos, o que funcionou como um aspecto de motivação para gerar boas oportunidades para colaboração e interação com fins à produção textual.

3.6 Processo de coleta dos dados da pesquisa

Os dados para a pesquisa foram coletados durante os meses de outubro e novembro de 2007. Durante o mês de setembro, foram realizadas atividades relacionadas à utilização das ferramentas da internet, de modo a permitir aos participantes conhecer e ter um maior grau de familiaridade com os programas utilizados. Pouco antes, no final do mês de agosto, os participantes trocaram mensagens informais de apresentação na página do grupo, através de e-mails. Isso foi importante para criar um ambiente agradável e uma idéia de grupo, uma vez que as atividades seguintes envolveriam interações assíncronas em um ambiente não presencial, e os participantes não trabalhariam em nenhum momento de forma presencial.

3.6.1 Primeira resenha

No mês de agosto, foi pedido a cada aluno a produção de uma resenha de um filme a sua escolha, com a sugestão de um texto de aproximadamente 300 a 350 palavras, para servir como parâmetro de análise para referência futura. O número de palavras foi estabelecido com base nas tarefas de produção escrita que constam no teste de proficiência da Universidade de Cambridge (CPE), e às quais os alunos em preparação para o exame estavam habituados. Os participantes foram informados das condições de produção do texto (objetivo, leitor potencial, local de publicação, etc.), mas não foram dadas maiores orientações com relação ao processo de produção ou gênero textual. Cada um teve a liberdade de escolher o filme a ser resenhado dentro do tema proposto; Scarcella e Oxford (1992) consideram a possibilidade de escolha um fator que contribui para motivar os alunos para a produção de textos. Com isso, foi possível ter uma amostra inicial da produção de cada participante, antes dos trabalhos de colaboração terem início. A tarefa foi realizada por cada aluno individualmente e enviada à pesquisadora por e-mail.

3.6.2 Primeira entrevista com os participantes

Após a elaboração da primeira resenha, foi feita uma entrevista com cada participante individualmente, a fim de eliciar de cada um os processos que utilizaram para a produção do texto. O objetivo principal foi detectar as estratégias que os participantes já utilizavam durante o processo de produção textual, suas habilidades discursivas e que noções de gênero eles já traziam consigo. Com isso, esperava poder, ao final da pesquisa, ter mais um elemento que

contribuísse para a identificação e compreensão da trajetória do desenvolvimento desses alunos enquanto produtores de textos em L2. A entrevista foi feita em português pela professora-pesquisadora em sala de aula; segundo Seliger e Shohamy (1989), citados em Figueiredo (2001), a utilização da segunda língua durante uma entrevista pode restringir as respostas dos participantes, limitando, também, as possíveis descobertas do pesquisador. Ela foi realizada de maneira semi-estruturada; para Nunan (1992), esse tipo de entrevista permite ao entrevistado manter um grau de controle e poder sobre ela, ao mesmo tempo em que dá ao entrevistador um maior grau de flexibilidade. Além disso, entrevistas semi-estruturadas podem se mostrar mais reveladoras em termos de qualidade de informação, na medida em que nem todas as questões a serem abordadas são pré-determinadas pelo pesquisador.

As respostas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas, com o objetivo de conhecer melhor o processo de produção escrita dos alunos antes do início das atividades. Wallace (1998) alerta para a necessidade de se analisar as respostas dos participantes de maneira sensata e realista, levando-se em consideração as limitações inerentes a essa técnica, causadas pela possível subjetividade das respostas apresentadas.

3.6.3 Atividades utilizando as ferramentas da internet

As atividades de preparação para a segunda resenha foram realizadas nos meses de outubro e novembro, utilizando, para isso, as ferramentas da internet citadas anteriormente. Nem todas as atividades foram utilizadas pela pesquisadora na análise dos dados; algumas tiveram como objetivo principal apenas fornecer insumo para a realização das tarefas colaborativas e servir como suporte para os alunos participantes. Embora não fosse possível antecipar que atividades trariam mais insumos para a pesquisa, elas contemplaram as diversas etapas do processo de produção textual (geração de idéias, planejamento, produção e revisão de rascunhos, feedback). As atividades propostas foram de cinco tipos:

- Atividades com o objetivo de ajudar os participantes a conhecer e utilizar as ferramentas a serem utilizadas, desenvolvendo a competência tecnológica;
- Atividades de conscientização sobre as etapas do processo de produção textual;
- Atividades de conscientização e análise do gênero resenha de filme, utilizando, para isso, textos autênticos encontrados em sites da internet, jornais e revistas. Diversos autores (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000, GRABE e STOLLER, 2001; DIAS,

2004; HYLAND, 2004; WARSCHAUER, 2004) ressaltam a importância da associação entre atividades de leitura de textos autênticos e a produção escrita para a formação de escritores competentes. Nesse contexto, foram considerados textos autênticos textos não elaborados especificamente para serem utilizados no contexto do ensino com o objetivo de desenvolver a competência sócio-comunicativa em segunda língua.

- Atividades de desenvolvimento dos aspectos discursivos e sociolingüísticos relacionados ao gênero resenha de filme;
- Atividades de colaboração entre os participantes, e entre estes e a pesquisadora, durante as etapas de planejamento, organização e revisão de uma segunda resenha.

As discussões realizadas durante as atividades de interação e as diversas etapas da colaboração entre os alunos foram arquivadas no blog, na página do grupo e na página criada dentro do espaço www.wikispaces.com, assim como os rascunhos produzidos pelos alunos, correções, comentários, etc. Elas foram analisadas ao final do estudo, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de colaboração entre pares durante o processo de produção textual no meio virtual.

Durante as atividades de interação, os participantes trabalharam, a princípio, em pares. Essa divisão foi feita apenas para garantir que cada participante receberia os comentários de pelo menos um colega. Na prática, na verdade, a interação foi bem mais flexível, com todos os alunos participando segundo seu próprio interesse e disponibilidade, tornando o processo de colaboração muito mais rico.

3.6.4 Segunda resenha

A segunda resenha de cada participante, produzida a partir do processo de colaboração entre os pares, foi analisada e avaliada pela pesquisadora utilizando, para isso, os mesmos critérios de avaliação da primeira resenha. Com isso, foi possível compreender se, e como, as atividades de suporte e colaboração podem influir no processo de produção textual.

Os alunos receberam novas instruções para a elaboração da segunda resenha, que teve um tema diferente daquele abordado na primeira resenha. O objetivo foi propiciar aos participantes a oportunidade de iniciar o processo de produção de texto desde o princípio, e

não a partir de um texto já escrito e apresentado anteriormente. As condições de produção também foram fornecidas e discutidas e foi sugerido um número de palavras entre 300 e 350, embora isso tenha sido apenas uma sugestão, e não um critério de avaliação.

Cada resenha foi analisada e avaliada pela pesquisadora e três professores voluntários, que trabalham na preparação de alunos para os testes de proficiência; para a análise, foi utilizado o esquema geral proposto pela Universidade de Cambridge para avaliação dos candidatos ao certificado. (ANEXOS B e C). A opção por esse critério se deveu ao fato de ser ele um sistema amplamente testado e utilizado em todo o mundo, garantindo uma avaliação mais confiável. Como o esquema geral de correção de Cambridge não trata da questão da adequação ao gênero de maneira detalhada, foi usada nessas análises também a lista das características principais do gênero resenha de filmes, feita pela pesquisadora a partir da análise de exemplos de resenhas autênticas encontradas em jornais, revistas e sites da internet.

O objetivo de ter cada resenha analisada por mais de um professor foi o de garantir maior confiabilidade através de uma triangulação de investigadores. Sobre esse aspecto, Brown e Rodgers (2002) ressaltam que a utilização de múltiplos pesquisadores independentes na análise de um mesmo material pode ajudar a torná-la mais imparcial. As resenhas foram passadas aos professores sem que fosse dada qualquer informação sobre os participantes, nem quais resenhas tinham sido feitas antes ou depois das atividades de colaboração.

3.6.5 Publicação

Um dos aspectos mais importantes, e por vezes negligenciados, da produção escrita na sala de aula de língua estrangeira, é a possibilidade de publicação de um texto para que seja lido por um público real, e não apenas pelo professor (DIAS, 2004, LOPES ROSSI, 2005; SEE-MG, 2006). O propósito para realizar uma atividade pode influenciar a motivação dos alunos, e a possibilidade de interagir de maneira real e significativa com uma maior variedade de leitores traz uma nova dimensão para o contexto pedagógico. A internet tornou a publicação de textos muito mais fácil, estabelecendo um contexto autêntico para a escrita, em relação a um público leitor real, além da mera avaliação para notas em um curso. Diferentemente do que ocorre na maioria das salas de aula, onde o professor costuma ser o único leitor – e avaliador – do texto produzido, o meio virtual tem se mostrado um espaço importante para trocas de informações,

opiniões e idéias, levando os textos para além das limitações tradicionalmente impostas por questões de tempo e espaço.

As resenhas produzidas pelos alunos foram publicadas dentro de um espaço de um blog, localizado em <http://projectplatypus2.blogspot.com>. O blog havia sido criado anteriormente pela pesquisadora para trabalhar com aprendizes de inglês como língua estrangeira e foram criadas, então, páginas para que os participantes publicassem suas resenhas, também postando e recebendo comentários de leitores. Assim como nos demais espaços selecionados para a pesquisa, não existia nesse blog a necessidade de o aluno possuir qualquer conhecimento específico com relação à linguagem de computadores; o sistema utilizado, conhecido como WYSIWYG (What You See Is What You Get), permitiu que o texto fosse editado como em um editor de textos comum.

A postagem das resenhas no blog fez com que estas ainda pudessem ser lidas muito tempo depois do encerramento da pesquisa, e mesmo depois do texto deixar de figurar na página principal. Pela primeira vez para esses participantes, um público real chegava até às resenhas com a motivação real de lê-las. Para isso, os leitores utilizaram mecanismos de busca da internet, como o Google, e os links colocados na página inicial e em outras postagens do blog relacionadas ao tema.

3.6.6 Segunda entrevista

Ao final do estudo, cada participante foi entrevistado novamente pela pesquisadora, observando-se os mesmos critérios adotados na primeira entrevista, com o objetivo de detectar possíveis mudanças na conscientização do processo de produção de um texto, investigar a influência da colaboração e como cada aluno percebeu o novo processo de interação. Assim como na primeira entrevista, cada uma foi gravada em áudio e transcrita para análise.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as principais observações feitas durante o decorrer do trabalho desta pesquisa, ao mesmo tempo em que busca analisar o processo de interação e colaboração entre os participantes durante as atividades de produção dos textos. Além disso, estão incluídos aqui alguns dos principais desafios enfrentados para a realização dessas atividades, comentários dos alunos apresentando seus pontos de vista com relação ao processo de produção da primeira e segunda resenhas e uma análise geral das resenhas produzidas, utilizando, para isso, os critérios gerais de análise de textos estabelecidos pela Universidade de Cambridge para candidatos ao certificado de proficiência da instituição – CPE (Certificate of Proficiency in English). Objetivando uma maior confiabilidade nos resultados da análise dos textos produzidos pelos participantes, esta foi feita não apenas pela professora-pesquisadora, mas também por três professoras com vasta experiência na preparação de candidatos para os exames da Universidade de Cambridge.

4.1 Análise das resenhas para estabelecer as características do gênero resenha de filme

Diversos autores (DIAS, 2004; GRABE E KAPLAN, 1996; HYLAND, 2004, SEE-MG, 2006) assinalam a importância de se expor os aprendizes a textos autênticos na língua-alvo em um contexto pedagógico. A apresentação desses exemplos mostra-se importante na medida em que os textos podem servir como um parâmetro inicial para a produção dos novos textos, além de dar aos alunos a oportunidade de explorar aspectos lingüísticos e discursivos, bem como identificar as principais características do gênero textual escolhido.

Em uma conversa preliminar informal com os participantes da pesquisa, constatei que todos afirmavam possuir uma idéia bastante clara do que seria uma resenha de filme, seu propósito, as características principais do gênero, seus elementos principais – tanto lingüísticos quanto discursivos - e que grau de formalidade ou informalidade o autor deveria utilizar. Após a elaboração da primeira resenha, no entanto, pude perceber que, embora os alunos tivessem demonstrado possuir um bom conhecimento geral sobre o gênero resenha de filme, algumas de suas características mais relevantes não se mostravam presentes em seus textos, ou apareciam de maneira restrita e superficial. Colocando de uma maneira simplificada, as resenhas “não tinham cara de resenha” e, como acontece frequentemente no contexto de sala

de aula, os alunos apenas pareciam ter produzido redações escolares para o professor ler e corrigir. Esse tem sido um problema recorrente que venho observando em mais de vinte anos de experiência como professora de inglês; as circunstâncias envolvendo o ambiente da sala de aula de língua estrangeira, aliadas a atividades de escrita pouco realistas sugeridas nos livros didáticos, freqüentemente contribuem para fazer com que os estudantes vejam o ato de escrever como algo puramente didático, que começa e termina dentro da sala de aula. Essa visão tende a ser ainda mais comum entre alunos particulares, cujo único outro leitor costuma ser o professor, que vai “ler para corrigir”.

Assim, julguei necessário apresentar e discutir com os alunos as características principais do gênero resenha de filme em inglês, bem como enfatizar questões como as das condições de produção e a preocupação com o público leitor.

Para isso, recolhi da internet e de jornais e revistas 35 exemplos de resenhas de filmes em inglês em suportes diferentes – mídia impressa, digital e arquivos de áudio e vídeo – para análise e listagem de seus elementos principais. Algumas das principais características detectadas nas resenhas de filmes em inglês incluem (ver APÊNDICE B para a lista apresentada aos alunos):

- Um tema como pano de fundo para orientar o texto, sobretudo no caso de resenhas publicadas no meio impresso. Assim, por exemplo, uma resenha do filme ‘Hamlet’ trazia como pano de fundo uma discussão sobre a adaptação das peças de Shakespeare para as telas, e um texto sobre o filme ‘Cartas de Iwo Jima’ tratava da relação entre ficção e realidade nos filmes históricos.
- Um título, no caso de resenhas escritas. Embora algumas apenas tragam o nome do filme no cabeçalho, em geral o autor inclui um título que atraia a atenção do leitor.
- Autor do texto (isso pode ser visto mesmo no rádio ou na televisão, com o locutor do programa apresentando o crítico antes de seus comentários).
- Um resumo do enredo com as informações básicas necessárias para situar o leitor, mas sem revelar muito sobre a história. No caso das resenhas em vídeo, esse resumo é feito através da apresentação de cenas do filme.
- Uso dos tempos verbais no presente (*present simple*, *present continuous*, etc.) para narrar os eventos da história e apresentar um resumo, em vez dos verbos no passado,

mais comuns nas narrativas. Assim, um personagem que “saiu de casa, entrou no carro e foi para o trabalho” na verdade “sai de casa, entra no carro e vai para o trabalho”.

- Menção dos nomes dos personagens, com os nomes dos respectivos atores e atrizes entre parênteses – por exemplo, “Colonel Slater (Al Pacino)...”.
- Menção do diretor do filme e alguns de seus trabalhos anteriores de importância (exceção para diretores já consagrados e conhecidos do público, como Woody Allen, Federico Fellini, etc.), Por exemplo: “Ang Lee (Brokeback Mountain, Sense and Sensibility...)”.
- Uso de um vasto repertório de adjetivos para descrever os personagens e o desempenho do elenco e do diretor, e também para avaliar aspectos técnicos do filme. São esses adjetivos que vão revelar a opinião do crítico.
- A não-utilização da primeira pessoa no momento da avaliação. A opinião do crítico sobre o trabalho é percebida pelo leitor de maneira indireta e não pela utilização do pronome ‘eu’ (‘I’)
- Avaliação crítica do desempenho dos atores e análise de aspectos técnicos específicos, que variam de filme para filme. Assim, alguns críticos podem escolher comentar o uso de efeitos especiais em filmes de ficção científica, música em filmes de terror, fotografia e vestuário em um filme de época, etc.
- Referência a outros filmes que abordam o mesmo tema ou temas semelhantes
- Referência a eventos específicos e significativos na história.
- Uma avaliação crítica geral, na maioria das vezes ao final da resenha, mas não somente ali.
- Nas resenhas escritas, inclusão de informações práticas para o público: país de produção, ano e tempo de projeção são os mais frequentes, mas também é comum fazer-se menção a prêmios recebidos, faixa etária indicada, data de estréia, etc. Essa informação é apresentada de maneira destacada da resenha em si, no começo ou no final do texto. Nas resenhas em áudio e vídeo, este é um item nem sempre presente, ou a informação é dada no corpo do texto.
- No caso das resenhas de filmes na internet, nota-se a presença de *links* para levar o leitor a outros textos – outras resenhas, biografias, notícias, fotos.
- Ainda no caso de resenhas publicadas online, utilização de outros suportes – entrevistas em áudio e vídeo, trailer, reportagens – complementando o texto original, tanto na própria página como através de links para outras páginas da internet.

- Inexistência de um padrão de organização fixo em termos de conteúdo. Alguns autores apresentam o resumo do filme no início da resenha, outros pontuam suas análises com exemplos de passagens do filme; em alguns textos é possível identificar claramente nos vários parágrafos onde estão o resumo, as informações factuais e a análise, enquanto que em outros esses elementos permeiam todo o texto.

Algumas dessas características apareceram em 100% das resenhas analisadas, mas não haviam sido necessariamente identificadas como essenciais pela maioria dos participantes. Foi o caso, por exemplo, da utilização dos verbos nos tempos presentes, uso de adjetivos por parte do crítico para sinalizar sua opinião, nome dos personagens apresentado junto com o dos atores, e identificação do diretor e seu trabalho mais recente ou mais importante. Desses elementos, destaquei os dois primeiros (uso de tempos verbais e adjetivos) para um estudo mais detalhado com os alunos, já que tratavam de aspectos que envolviam elementos lingüísticos e discursivos. Para esse estudo, foram preparadas algumas atividades que focassem especificamente esse aspecto; essas atividades ficaram disponíveis na página wiki usada pelos participantes e também na página do blog (<http://projectplatypus2.blogspot.com>).

Ao trabalhar com os alunos antes da realização da segunda resenha, optei por preparar atividades que os levassem a descobrir por eles mesmos os elementos principais do gênero resenha de filme, ao invés de simplesmente apresentar a lista com as características principais.

4.2 Análise da primeira resenha

Para este trabalho, os nomes dos alunos foram substituídos pela letra A e um número de 1 a 6 (A1 a A6), escolhidos aleatoriamente.

A primeira resenha foi produzida pelos participantes sem qualquer interferência ou orientação mais detalhada de minha parte. O objetivo foi analisar como eles procederiam durante o processo de produção do texto, que percepções eles teriam com relação ao seu processo de escrita, que noções do gênero resenha de filme eles já possuíam e quais elementos desse gênero já eram ou não encontrados em seus textos.

As instruções enviadas por e-mail aos participantes foram as mesmas, tendo sido fornecidas também as condições de produção. Os alunos tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas

com a professora e com os demais colegas via e-mail e, a pedido de um deles, foi compilada uma lista com sugestões de filmes que poderiam ser usados na resenha. Não foi passada qualquer orientação quanto a aspectos lingüísticos e discursivos, nem foi salientada a questão da resenha ser publicada em um blog na internet. Também foi deixado a critério de cada participante a escolha do filme a ser resenhado. Com isso, dois alunos optaram por escrever sobre o mesmo filme – ‘Matrix’ – mas com análises que se mostraram bastante diferentes.

Não foi vedado o uso de dicionários ou a utilização do corretor ortográfico do computador, deixando a critério de cada participante sua utilização ou não, nem foi dito se poderiam ou não consultar outras resenhas já publicadas para serem usadas como orientação. Todas as resenhas foram enviadas por e-mail para análise.

As condições de produção fornecidas aos participantes foram as seguintes:

A popular movie website with a young international audience, and which regularly posts film reviews, has invited its readers to write a review to be posted there. The theme this time is 'blockbusters', films which make huge amounts of money in the box office (and which usually are very expensive to make). Write a review of a blockbuster film you have seen and say what you consider to be the essential qualities that make a film a blockbuster. (suggested length: 300-350 words).¹⁰

Os participantes sabiam, então, que deveriam escrever a resenha de um filme considerado um ‘*blockbuster*’ (geralmente um filme de grande bilheteria, orçamento elevado e atores famosos no elenco), a ser publicada em uma página sobre cinema na internet, para um público jovem e internacional. Como pano de fundo, deveriam mencionar quais as características de um ‘*blockbuster*’ e como o filme resenhado se encaixava nessa categoria. Embora o número de palavras não tenha sido um ponto determinante, a sugestão de 300 a 350 palavras deveu-se ao fato de que, nos exames de proficiência em nível avançado da Universidade de Cambridge, é esse o número exigido.

¹⁰ Um conhecido site sobre cinema, com um público jovem no mundo inteiro, e que freqüentemente publica resenhas de filmes, convidou seus leitores a escrever uma resenha para ser postada na página. O tema desta vez é *blockbusters*, filmes de grande bilheteria (e, em geral, de custo elevado). Escreva uma resenha sobre um *blockbuster* que você tenha assistido, comentando que características você considera essenciais para que um filme seja considerado um *blockbuster*. (sugestão: 300 a 350 palavras)

Foram resenhados cinco filmes: `Titanic`, `Harry Potter e o Cálice de Fogo`, `Matrix` (duas resenhas), `Dança com Lobos` e `O Poderoso Chefão`. De uma maneira geral, pude observar que todos os seis participantes possuem as noções essenciais do que seja uma resenha de filme, o que não é uma surpresa, uma vez que são leitores competentes tanto em inglês como em português, já tendo lido inúmeros textos nesse gênero. Eles conhecem o propósito de uma resenha e sabem que devem incluir alguns elementos essenciais, tais como o resumo do enredo, a análise do crítico, nome dos atores envolvidos na produção, mas alguns textos refletiram de maneira limitada esse conhecimento. Essa limitação pode ter ocorrido em vista da sugestão do número de palavras (entre 300 e 350); durante as entrevistas que se seguiram à produção da primeira resenha, alguns alunos admitiram terem ficado excessivamente preocupados com essa questão, em detrimento do conteúdo:

“Acho que porque a preocupação era conter aqueles aspectos que caracterizavam mesmo um review, né... E no outro eu tinha essa preocupação, porque eu não sabia o que é que tinha que conter.” (A1 – segunda entrevista)

Dois participantes – A2 e A5 – dividiram claramente suas resenhas em duas partes, uma falando sobre o filme propriamente dito, outra sobre porque poderia ser considerado um *blockbuster*, o que normalmente não seria visto em uma resenha. No caso de A2, isso foi feito inclusive com a utilização de um subtítulo (“Reasons to be considered a blockbuster”). Um participante (A3) não chegou a abordar a questão das características de um *blockbuster* em seu texto.

Apenas A4 deu um título para sua resenha; os demais participantes optaram por simplesmente colocar o nome do filme. Durante a primeira entrevista e nas interações com os colegas via e-mail, eles reconheceram que essa foi uma questão que nem mesmo chegaram a considerar. O mesmo aconteceu com os detalhes de caráter puramente informativo (país de origem, data, nome do diretor e atores): somente A1 destacou essa informação do corpo do texto.

Com exceção de A3, todos os demais participantes incluíram um resumo do enredo do filme e observaram a predominância dos verbos no presente para descrever as ações. Esse não deixa de ser um ponto importante se lembrarmos que, quando indagados sobre as características de uma resenha de filme, nenhum dos alunos mencionou essa questão. Isso pode então ter sido apreendido não de maneira explícita, mas ao longo do tempo, através da leitura de diversas resenhas em inglês. Isso, na minha opinião, reforça a necessidade de se incluir a leitura antes

das atividades de produção escrita, fase de geração de idéias e conscientização dos aspectos genéricos dos textos a serem produzidos (SEE-MG, 2006).

Os participantes fizeram bom uso de uma variedade de adjetivos para sinalizar suas opiniões enquanto críticos, mas junto a isso pode-se perceber o uso da primeira pessoa em duas análises (A1, A5 e A6) e da segunda pessoa, como se estivessem dialogando diretamente com o leitor (A1, A3 e A5). Embora seja esta uma estratégia válida para envolver o leitor, ela não foi observada em nenhuma das resenhas escritas analisadas anteriormente, ficando restrita às resenhas apresentadas em programas televisivos, onde a linguagem informal tende a reforçar o tom conversacional.

Embora tenha sido mencionado nas informações sobre as condições de produção que a resenha era direcionada a um público jovem acessando um site da internet, nenhum dos participantes incluiu links ou fez menção a outros suportes. Isso pode ter acontecido porque, em última análise, eles sabiam que seus textos seriam enviados por e-mail e analisados pela professora-pesquisadora, mas não seriam realmente publicados na internet. No processo de produção da segunda resenha, essa questão foi tratada com muito mais atenção, com os alunos buscando outras mídias em outros suportes e antecipando quais palavras poderiam naturalmente conter um link – caso do nome dos atores, por exemplo. Como fica evidenciado na primeira entrevista, nenhum dos participantes mostrou preocupação com a questão do público leitor, preferindo concentrar-se totalmente no texto em si. Apenas A5 mencionou que, sabendo que seu texto seria publicado na internet, procurou usar uma linguagem mais informal.

Em termos de organização da resenha, um ponto que julguei importante – e até certo ponto surpreendente, visto que os seis participantes possuem um nível avançado de proficiência na L2 – foi a inexistência de parágrafos em duas resenhas (A3 e A6), com todas as informações sendo apresentadas em um grande bloco. Quanto aos aspectos lingüísticos e discursivos, os participantes mostraram possuir um bom repertório de estruturas gramaticais e lexicais e as inconsistências estavam mais ligadas à tentativa de se expressar de uma maneira mais sofisticada. Mesmo com a possibilidade de utilizar o corretor ortográfico, alguns erros de digitação persistiram, assim como erros de concordância (singular e plural, por exemplo) e de escolha de palavras ('history' em vez de 'story', por exemplo). Os próprios alunos destacaram essa questão durante a troca de mensagens na página do grupo; eles se mostraram surpresos

com a constatação de que o corretor ortográfico pode ser um recurso importante, mas é bastante limitado, sobretudo quando o texto produzido é lingüística e discursivamente mais sofisticado, uma vez que o computador é incapaz de perceber o contexto.

Usando os critérios de análise de textos da Universidade de Cambridge, com notas de atribuição de 1 a 5 em vários quesitos, as resenhas foram lidas por mim e três outras professoras, que atribuíram as seguintes notas globais para cada texto (os critérios de análise para o exame de nível de proficiência avançada podem ser encontrados no anexos B e C):

TABELA 1
Análise da primeira resenha

	Prof. pesquisadora	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Média
A1	3,5	3	3	3,5	3,25
A2	3	4	3	3	3,25
A3	2,0	2,5	3	2,5	2,5
A4	3,5	4	3,5	4	3,75
A5	3,5	3,5	4	3,5	3,6
A6	3	3	3,5	3	2,6

Apesar das notas dos candidatos ao certificado serem cumulativas e incluírem também seus desempenhos nas outras etapas do exame, a nota 3 é vista como a nota mínima para aprovação na prova de produção escrita. Mas é importante lembrar que esses critérios foram utilizados nesta pesquisa não com o objetivo de avaliar o desempenho dos participantes em si, mas para servir como orientação e evidência de aperfeiçoamento – ou não – com relação à segunda resenha. A utilização dos critérios gerais deve-se ao fato de estes já terem sido exaustivamente testados e serem reconhecidamente confiáveis, além de serem periodicamente avaliados por grupos de examinadores da Universidade de Cambridge.

4.3 Análise da primeira entrevista

Após a realização da primeira resenha, cada participante foi entrevistado individualmente pela professora-pesquisadora e essas entrevistas, feitas em português, foram gravadas em fita cassete e transcritas posteriormente (APÊNDICE D).

Todos os seis participantes afirmaram não terem tido maiores dificuldades em escrever seus textos, exceto pela escolha propriamente dita do filme a ser comentado. Essa relativa facilidade em redigir uma resenha já era de certa forma esperada, uma vez que, na minha experiência, os alunos normalmente gostam de discutir esse tema, assistem a filmes de grande bilheteria e frequentemente lêem resenhas e comentários de filmes (ou assistem em programas de televisão), embora nem sempre em inglês. Além disso, a ‘publicação’ da resenha em um blog focado em um público jovem poderia facilitar as escolhas lingüísticas e discursivas, por ser, em geral, um espaço onde predomina uma linguagem menos formal.

A meu ver, um dos pontos mais importantes, e comum a todos os entrevistados, foi uma preocupação excessiva em considerar a resenha mais como uma tarefa escolar do que como um texto pertencente a um determinado gênero, com condições de produção específicas e um público potencial. Todos os alunos admitiram que seu enfoque primordial havia sido na produção do texto em si, praticamente ignorando a instrução de onde seria publicado ou quem iria lê-lo.

Respondendo à questão de ter prestado ou não atenção às condições de produção apresentadas pela professora-pesquisadora, A3, por exemplo, afirmou: “Não, eu não pensei muito não em quem iria ler, onde seria publicado. Ou pelo menos não considerei isso ao escrever”. Da mesma maneira, A4 reconheceu: “Eu me preocupei mais com a resenha em si do que com o próprio leitor”. A2, por sua vez, pensou em um público específico para sua resenha, ao partir do pressuposto de que provavelmente todos já teriam lido o livro e tinham conhecimento suficiente sobre os personagens e a história de Harry Potter. Quanto à publicação, esse mesmo participante disse que vê a internet como apenas mais um lugar onde um texto pode ser publicado, sem levar em consideração as especificidades inerentes ao meio. Creio que isso tudo se deve ao fato de que, no contexto escolar, os textos escritos são geralmente tratados como simples tarefas escolares e o único leitor, além do próprio autor, é seu professor, que tem a tarefa de ler e avaliar o texto produzido, geralmente dando uma ênfase maior às questões de linguagem do que às discursivas e comunicativas. Dessa forma, a adequação ao tipo de leitor e ao local de publicação não possuem grande relevância para os alunos. Além disso, embora as instruções fossem bastante claras, os alunos parecem ter se concentrado no aspecto mais real, de que seria um texto a ser enviado por e-mail para uma professora que iria analisá-lo, mas que não seria, em última análise, publicado na rede.

Os seis participantes seguiram, em linhas gerais, o esquema do processo de produção escrita proposto por White e Arndt (1991), mas, a meu ver, com uma diferença que julgo extremamente importante: apesar de todos os alunos, com maior ou menor ênfase, terem passado pelas etapas de planejamento, organização, redação e revisão, notei, pelos depoimentos, pouca evidência de uma recursividade nesse processo. Assim, eles passavam de uma etapa para a seguinte sem retornar às etapas anteriores, como se elas fossem independentes e seqüenciais. As etapas seguidas pelos participantes foram, em linhas gerais:

- Escolha do filme a ser resenhado.
- Busca de informações sobre o filme e leitura de algumas resenhas (com exceção de A3, todos fizeram isso). Para isso, todos os alunos utilizaram exclusivamente a internet, evidenciando a importância atual desse meio na coleta de dados para utilização posterior em seus textos.
- Planejamento, em linhas gerais, do conteúdo da resenha. Alguns participantes, como A1 e A3, por exemplo, assinalaram que partiram diretamente da pesquisa para a redação do texto, sem pensar em uma organização formal das informações.
- Alguns alunos, como A2 e A4, chegaram a redigir um rascunho em folha de papel, antes de transferirem o texto para o computador. Essa parece ser uma prática comum para muitas pessoas, sobretudo as que passaram a usar o editor de textos já na vida adulta, e que ainda se sentem mais confortáveis escrevendo um rascunho ainda no papel. A própria transposição do conteúdo para o computador pode acabar funcionando como uma revisão, na medida em que o escritor vai relendo aos poucos o seu texto e fazendo alterações e correções.
- Durante a redação da resenha, alguns alunos afirmaram ter feito uso de dicionários para verificar a ortografia de uma palavra ou outra e tirar dúvidas quanto à adequação. Novamente nota-se a tendência de utilizar o próprio acervo da internet, com a consulta a dicionários online sendo predominante.
- Na etapa de revisão, o objetivo principal foi ter uma idéia global do que foi escrito. Na maioria das vezes, essa revisão constituiu apenas uma leitura geral; no caso de A2, a aluna afirmou ter relido a resenha para corrigir problemas exclusivamente lingüísticos, sobretudo ortografia, concordância, etc. Nenhum dos participantes mencionou ter relido o texto mais de uma vez, com objetivos diferentes (por exemplo, adequação ao gênero ou buscando melhorar algum aspecto discursivo).

Durante a entrevista, A1 mencionou ter se preocupado com o número de palavras, embora ele tenha sido dado apenas como uma sugestão:

“Não, eu escrevi. Aí, na hora que eu terminei, eu voltei na instrução e falei “gente, que tamanho isso precisa ser?” Aí vi que tinha que ter duzentas e tantas palavras. Aí na hora que eu contei, não tinha. Eu falei “não, falta uma frase”. Aí eu falei “que frase que eu vou colocar aqui?” Aí eu botei mais uma frase, assim, no final. Aí deu 300 (palavras), aí eu dei mais uma linha assim, pra ver se tinha mais algum sentido, e pronto.”

Nas interações por e-mail, outros participantes admitiram ter tido a mesma preocupação durante o processo de produção da resenha, evitando desenvolver o tema mais a fundo ou optando por fazer escolhas lingüísticas a fim de limitar o número de palavras. Isso contrasta com o que aconteceu durante a produção da segunda resenha, quando a mesma orientação foi dada, mas nenhum dos alunos se mostrou preocupado em atingir um número mínimo ou máximo de palavras. Isso me faz pensar que essa pode ser uma atitude mais comum quando não se sabe muito bem o que dizer (por falta de planejamento, por não dominar o assunto, etc); com a participação dos colegas oferecendo sugestões e interagindo de maneira colaborativa, essa questão simplesmente não existiu durante o processo de produção da segunda resenha.

A entrevista também serviu como uma forma de auto-análise por parte de alguns participantes. A3, por exemplo, reconheceu durante a conversa que, após entregar sua resenha, percebeu que alguns itens importantes tinham sido negligenciados (por exemplo, aspectos técnicos do filme). Aqui ele analisa, pela primeira vez, o ponto de vista do leitor, fato que não tinha considerado até aquele momento:

“Na verdade, eu acho que se eu tivesse mais tempo, algo que me chamou atenção quando eu li antes de enviar, é que eu não passei nenhum dado puramente técnico sobre o filme: quando ele foi feito, em que época ele se insere, quanto se gastou, os atores, quem é o diretor, que na verdade, no momento eu não me lembro... (...) Mas refletindo que o que me chama a atenção não vai ser necessariamente o que vai chamar a atenção dos outros, eu estou escrevendo para as outras pessoas e elas podem se interessar, refletindo sobre isso, talvez eu tivesse introduzido dados técnicos.”

Ficou claro, pelas entrevistas, que os participantes sabiam que tipo de texto deveriam produzir e o que fazer para atingir esse objetivo. O que me parece mais significativo, aqui, é enfatizar a preocupação deles com a resenha como uma tarefa escolar e não como um texto que vai ser realmente lido por um público. Creio ser esta uma questão muito importante: a possibilidade

de ter seu texto efetivamente publicado em um espaço, sendo lido por um público real, pode fazer mais diferença do que se imagina.

Outro ponto importante observado após as entrevistas foi a aparente pouca recursividade do processo de produção textual. Embora nem todo o processo seja normalmente observável, e uma parte dessa recursividade ocorra de maneira imperceptível para os participantes, tornar o processo visível fez com que eles se conscientizassem da importância de se tratar a produção de um texto como um processo não-linear e recursivo.

4.4 Análise das interações entre os participantes

4.4.1. Interações na página do grupo

As primeiras interações entre os participantes da pesquisa ocorreram através da página do grupo. Inicialmente, todos os alunos se apresentaram informalmente em português, responderam às perguntas dos colegas e falaram sobre suas experiências como aprendizes de inglês, suas motivações, grau de familiaridade com a internet, expectativas, etc. Essa etapa serviu tanto para criar um ambiente informal de trabalho, com os alunos se conhecendo melhor (já que nunca tinham se encontrado e as interações ocorreriam somente no ambiente online), como para apresentar a eles as primeiras idéias sobre o trabalho que iriam realizar e colocá-los em contato com o meio online.

Não houve maiores dificuldades nessa etapa, embora um participante tenha experimentado uma dificuldade inicial em ter sua senha aceita na página de entrada. Isso aconteceu porque algumas empresas bloqueiam o acesso de seus funcionários a determinados tipos de sites (blogs, páginas de vídeos como o YouTube, chats, etc.); uma vez detectado o problema, a aluna passou a acessar a página do grupo através de seu computador pessoal, em casa.

Nessa fase, os alunos também puderam fazer perguntas à professora-pesquisadora com relação a suas resenhas iniciais. Essa troca de informações e experiências mostrou-se importante ao ajudar os alunos a perceber que suas dúvidas eram compartilhadas pelos demais. A1, por exemplo, comentou:

“Eu estava na maior dúvida, sem saber o que os outros estavam escrevendo, sem saber se era aquilo mesmo que eu devia colocar, se estava demais ou de menos... Nem imaginava que todo mundo estava com o mesmo problema!”

De outras vezes, as conversas informais foram úteis na medida em que possibilitaram aos participantes uma troca de informações com relação a estratégias de escrita:

“Eu tenho sempre que colocar no papel, mesmo quando vai pro computador depois. Sou mesmo de outra geração, né, jurássica!!!” (A4)

“Eu li muitas críticas, foi ótimo, ajudaram a ver o que o pessoal escreve, que linguagem eles usam, a ordem, tudo.” (A1)

“Tirando artigos científicos, o que eu escrevo ninguém revisa, sou eu mesma que faço a revisão, então eu já estou acostumada a fazer o texto, ler e corrigir e aí mandar, mesmo apostila dos meus alunos.”

Outros usaram as interações iniciais para expor aos colegas suas próprias dificuldades no momento de escrever a primeira resenha. Essa possibilidade de discutir problemas e receber o apoio dos demais, bem como sugestões de como lidar com eles apareceu em diversos momentos nas interações no grupo.

“Eu acho que eu me preocupo muito com a parte de ortografia, se está tudo escrito certo, se não tem erro.” (A2)

“É, tempo a gente tem, mas é pouco. Eu fico com uma porção de coisas para fazer, vai indo o inglês deixa de ser a prioridade.” (A3)

Curiosamente, aos poucos os próprios participantes passaram a usar o inglês para interagir com os colegas. Não houve um pedido formal da professora-pesquisadora para que essa mudança fosse feita, mas foi possível notar que ela ocorreu quando as mensagens deixaram de abordar assuntos pessoais e passaram a focar temas relacionados ao trabalho que iriam realizar. Quando perguntei a eles se preferiam usar o inglês ou o português, e deixei-os à vontade para escolher quando usar uma língua ou outra, os alunos foram unânimes em afirmar que gostariam de usar o inglês, porque seria mais uma oportunidade de usar a língua para interagir em uma situação de comunicação real. O inglês passou a ser usado até o final da pesquisa, com apenas uma ou outra intervenção em português, geralmente quando o participante ia fazer uma crítica a algum aspecto da resenha do colega e não tinha certeza se essa crítica seria bem compreendida.

No total, 82 mensagens foram trocadas dentro da página do grupo. Este não parece ser um número muito elevado se levarmos em conta o tempo total do estudo, mas a troca de mensagens também aconteceu via e-mail, (com um total de 22 mensagens), especialmente quando um aluno queria se dirigir diretamente à professora-pesquisadora. Um ponto a se notar é que as mensagens foram, em sua grande maioria, bastante concisas e objetivas, não sendo encontrados exemplos de e-mails com conteúdo externo aos assuntos que interessavam para a realização das atividades.

Para auxiliar na condução do trabalho de produção da segunda resenha, propus um calendário de atividades para servir como orientação aos alunos, apenas para facilitar o processo de interação entre os participantes e evitar que um aluno se adiantasse ou atrasasse demais com relação aos demais, o que poderia tumultuar o andamento do trabalho. Os alunos não tiveram dificuldades em seguir o cronograma e, durante a entrevista, alguns mencionaram ter achado essa relativa flexibilidade importante, já que sabiam que havia um prazo a ser seguido, mas que, ao mesmo tempo, poderiam ter liberdade para interagir e trabalhar em seus textos segundo seu próprio ritmo.

Em seguida, as interações na página do grupo giraram em torno de algumas atividades que haviam sido colocadas por mim na página wiki e no blog sobre cinema (no endereço <http://manyreviews.blogspot.com>). A postagem dessas atividades teve dois objetivos principais: oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer e explorar os recursos desse tipo de ferramenta, e servir como ponto de partida para discussões sobre alguns aspectos lingüísticos e discursivos relevantes (a diferença entre resumo e resenha; a identificação de um tema central no texto; os elementos principais de uma resenha de filme em inglês, em vários suportes; diversidade de adjetivos e suas conotações; vocabulário específico; tempos verbais em uma resenha de filme). Algumas dessas atividades foram feitas por todos os participantes, com os comentários sendo postados na página do grupo, enquanto outras foram postadas apenas como sugestão, ficando a critério de cada aluno escolher aquelas que considerasse mais relevantes.

Algumas atividades suscitaram discussões bastante proveitosas no grupo. Eles destacaram, por exemplo, que apenas informações mais gerais sobre o enredo são divulgadas ao leitor, e não necessariamente em um bloco no começo do texto (os comentários a seguir foram feitos originalmente em inglês; as traduções são minhas):

“Interessante que ele passou muito tempo falando sobre muitas coisas, mas a história mesmo o crítico conta no meio do texto, à medida que vai achando que é importante.” (A5)¹¹

“Eles não contam muitos detalhes, para não estragar a surpresa. Acho que normalmente eu falo muito mais da história do que o filme em si.” (A4)¹²

“No site do imdb (<http://www.imdb.com>) as resenhas falam muito mais sobre o enredo do que nas que a gente lê nos jornais. Eu acho que é porque ali qualquer pessoa escreve, mas ninguém é crítico profissional.” (A4)¹³

Outro ponto importante assinalado pelos alunos foi a presença de um tema como pano de fundo ao texto da resenha. Nesse momento, A2, por exemplo, percebeu o que tinha feito em sua primeira resenha:

“Eu vi que tinha o tema na instrução, mas depois eu pensei ‘meu Deus, eu coloquei um subtítulo, não era para ter feito assim.’” (A2)¹⁴

Outro aluno contrasta resenhas em inglês e em português quanto a essa questão:

“Eu nunca tinha prestado atenção (na presença de um tema). Acho que em português isso acontece menos, né? Muitas vezes o crítico só fala sobre o filme em si.” (A5)¹⁵

Depois de ler uma resenha publicada em um jornal e assistir a um comentário sobre o mesmo filme em um programa de televisão, A1 comentou sobre as diferenças que percebeu, entre elas a questão do tratamento do tema:

“Quando eu li a resenha de ‘Orgulho e Preconceito’, eu vi o tema claramente. Mas quando a gente assistiu àquele vídeo no *blog* isso já não ficou tão claro, talvez porque na televisão o tempo seja mais curto e as pessoas em geral só estão interessadas nos dados sobre o filme.”¹⁶

Outro ponto bastante comentado durante as atividades foi o uso de adjetivos para expressar opinião e a importância do crítico fazer escolhas lexicais precisas, que reflitam exatamente o

¹¹ “It’s interesting that he spent much time talking about many things, but the story itself the critic tells in the middle of the text, as he thinks it is important.”

¹² “They don’t tell a lot of details to not to reveal the surprise. I think I usually talk more about the history than the film itself...”

¹³ “In imdb the reviews talk much more about the plot than we see in the reviews we read in the newspapers. I think that it’s because there anybody can write, but he’s not a professional critic.”

¹⁴ “I saw there was a topic in the instruction but then I thought ‘my God, I put a subtitle, I shouldn’t do that!’”

¹⁵ “I never paid attention to this. I think that in Portuguese it doesn’t happen so often, isn’t it? Many times the critic only talks about the movie.”

¹⁶ “When I read the review of ‘Pride and Prejudice’, I saw the theme very clear. But when we watched that video in the blog, it was not so clear. Maybe in the television people are usually interested only in the story and the information about the film.”

que quer dizer, elogiando ou criticando algum aspecto do filme. Os alunos também notaram a necessidade de haver um vasto repertório lexical e a maneira como a opção por uma palavra ou outra pode sinalizar a opinião do crítico para o leitor evitando-se, assim, um uso excessivo do pronome pessoal de primeira pessoa.

“Quando ele (o crítico) disse ‘cold ancestor manor’ em vez de ‘old big house’ a gente consegue imaginar muito bem o tipo de lugar, a casa, vê mesmo nos filmes ingleses. Foi a primeira vez em que eu pensei nisso.”¹⁷ (A2)

“Na primeira resenha, que é apenas o resumo, o crítico diz que a Mary é ‘a resourceful and inquisitive girl’. A idéia é bem mais positiva do que na outra, que diz que ela é ‘spoilt and rebellious’.”¹⁸ (A6)

“É, e na outra, do Washington Post, ele usa a palavra ‘haughty’. Eu nem sabia o que era isso, tive que olhar no dicionário do *blog*. Aí eu vi que é uma palavra usada pra criticar, tem uma conotação negativa.” (A4, complementando a colocação de A6)¹⁹

Esses comentários e ‘descobertas’ feitas pelos alunos foram importantes na medida em que possibilitaram uma construção consciente do conhecimento sobre o gênero resenha de filme. O que, até aquele momento, havia sido identificado pelos alunos como algo que conheciam de maneira intuitiva e que parecia ser o certo a fazer naquela circunstância, aos poucos foi adquirindo, através das interações, um caráter mais sólido e concreto. Dessa maneira, ao acessarem a lista com as principais características do gênero – que foi postada na página *wiki* – eles já possuíam uma idéia bastante clara do que cada um daqueles pontos significava no contexto da resenha.

Outro ponto digno de nota é o fato de que, com as discussões das atividades sendo feitas de modo assíncrono, todos os alunos tiveram a oportunidade de opinar, perguntar e conhecer a opinião dos outros, uma vez que a participação não dependia de se estar fisicamente presente em um espaço, ao mesmo tempo que os demais participantes. Este é um problema bastante comum nas salas de aula presenciais, principalmente quando envolve alunos adultos, muitas vezes limitados por compromissos profissionais ou de família; não estando presente em um dos encontros, o aluno não pode participar do processo de interação. A possibilidade de oferecer uma ‘conversa’ assíncrona fez com que os seis participantes, todos profissionais

¹⁷ When he said cold, ancestor manor instead of old big house, we can imagine very well the kind of place, the house, like the houses we see in English movies. It was the first time I thought about that.

¹⁸ In the first review, that is only the summary, the critic says that Mary is a ‘resourceful, inquisitive girl’. The idea is much more positive than in the other, that say that Mary is ‘spoilt and rebellious’.

¹⁹ Yes and in the other, from the Washington Post, the critic say ‘haughty’. I didnt know the word, I had to check in the dictionary in the blog. Then I saw that it is a word to criticize, it is negative.

extremamente ocupados e com ritmos e disponibilidade de tempo diferentes, pudessem participar, ler os comentários dos colegas e aprender não apenas através da sua própria interação com alguns membros do grupo, mas através da observação das interações dos outros. Esse, a meu ver, é um dos pontos mais positivos das interações assíncronas utilizando ferramentas da internet, principalmente nos casos onde a participação dos membros do grupo pode estar condicionada e limitada por fatores externos.

4.4.2 Interações na página wiki

As interações passaram a acontecer na página wiki quando da elaboração da segunda resenha. Algumas mensagens continuaram a ser postadas em inglês na página do grupo, sobretudo quando era necessário clarificar algum ponto, fazer perguntas ou, de minha parte, dar orientações, instruções ou enviar mensagens curtas de lembretes, sugestões, etc.

Como mencionado na metodologia, os alunos foram colocados aleatoriamente em pares para assegurar que cada participante estaria ‘responsável’ por pelo menos um colega. No entanto, enfatizei com o grupo que eles não deveriam considerar-se limitados a esse par, e que quanto maior fosse a participação de cada um nas outras interações, maiores seriam as chances de colaborar com os colegas e receber seus comentários e sugestões.

Mais uma vez, a possibilidade de comunicação assíncrona foi determinante para a realização desta etapa da pesquisa. Durante as quase seis semanas em que os alunos trabalharam colaborativamente, surgiram alguns problemas externos ao estudo, que poderiam ter inviabilizado toda a dinâmica das interações se estas tivessem dependido exclusivamente de encontros presenciais. Nesse período, por exemplo, dois alunos precisaram se ausentar do país por um período de duas semanas, outro precisou fazer uma pequena cirurgia em uma das mãos, comprometendo sua mobilidade e mesmo a capacidade de digitação por vários dias, e um quarto viu-se obrigado a diminuir sua participação no grupo por mais de uma semana, por estar envolvido na organização e participação em um congresso internacional de medicina. Além disso, uma aluna estava, nessa época, trabalhando no interior do estado de São Paulo, somente retornando a Belo Horizonte nos finais de semana. Como havia a flexibilidade de tempo e o problema de localização geográfica não existiu, todos os participantes puderam dar suas contribuições e acompanhar as interações entre os outros pares sem dificuldades. Se estivessem interagindo em uma sala de aula convencional, talvez o processo de produção de

algumas resenhas tivesse diferido muito pouco do processo de produção da primeira, quando cada participante trabalhou isoladamente. Isso sugere que é importante que o professor fique atento às condições de trabalho específicas de cada grupo e busque alternativas que possam suprir as deficiências. Considero que o meio virtual pode se apresentar como uma alternativa, um espaço complementar e, em alguns casos, um substituto para as interações presenciais. Certamente foi esse o caso neste estudo.

O número de mensagens e comentários postados na página *wiki* foi, à primeira vista, pequeno. No total, foram contabilizadas 73 versões para os textos e 83 mensagens, sendo 58 discussões e 25 respostas às mensagens postadas, como mostrado na tabela abaixo.

TABELA 2
Número de interações entre os participantes na página *wiki*

PARTICIPANTE	VERSÕES	DISCUSSÕES	RESPOSTAS	Nº DE VEZES QUE AS DISCUSSÕES FORAM LIDAS
A1	15	10	6	191
A2	17	6	8	89
A3	6	2	-	14
A4	16	5	6	86
A5	11	6	3	141
A6	9	5	2	48
TOTAL	73	58	25	569

Um caso digno de nota foi o de A3, que só recebeu duas mensagens e não respondeu nenhuma. Isso aconteceu porque ele foi sempre o último a postar o material para ser lido e apreciado pelos colegas, chegando mesmo a ficar bastante atrasado com relação ao processo. No entanto, ele participou relativamente bem das interações, sobretudo nas etapas iniciais de planejamento e organização, enviando mensagens aos outros participantes e mostrando-se atento a questões como registro e impacto do texto no leitor. Sua participação foi bem menor do que a dos outros alunos, mas não foi menos importante. Conversando depois com A3, ele

reconheceu esse atraso com relação às postagens, mas afirmou que aprendeu muito lendo os comentários dos colegas nas outras resenhas, e como todos estavam participando regularmente, ele não se preocupou muito porque sabia que sua ausência não estava atrapalhando a dinâmica do processo. Além disso, como o congresso que estava ajudando a organizar e do qual era participante tomava praticamente todo o seu tempo durante o dia, ele só se conectava bem tarde e, já cansado, preferia apenas ler os comentários e pensar em como eles se aplicavam ao seu texto.

Esta não é de modo algum uma situação atípica nos contextos pedagógicos, e mostra-se ainda mais freqüente quando o professor trabalha com alunos adultos. Além disso, as tarefas de produção escrita nos níveis mais avançados são geralmente mais complexas e demandam mais tempo para sua execução. O que eu considero mais importante assinalar no caso de A3 é que sua segunda resenha foi notadamente diferente da primeira e o aprimoramento foi sensível: a resenha do filme ‘Matrix’ trouxe pouquíssimos elementos característicos de uma resenha de filme em inglês, não houve planejamento e nem organização em parágrafos, notou-se pouca variedade lexical para um aluno de nível avançado de proficiência e alguns aspectos lingüísticos de coesão estavam pouco presentes. Já sua segunda resenha, abordando o filme ‘O Selvagem da Motocicleta’, foi considerada pelos colegas como a melhor do grupo, além de ter sido bastante elogiada pelos professores que a analisaram posteriormente. Isso me fez pensar sobre uma noção bastante comum entre professores, de que o aluno bom é aquele que participa ativamente em sala de aula, e que essa participação deve ser constante e visível. É verdade que o aprendizado é um processo ativo e, em um contexto pedagógico formal, como é o caso da sala de aula, também demanda uma interação entre os estudantes. No entanto, eventuais momentos de ‘silêncio’ por parte de um ou outro aluno não deve ser interpretado como ausência de aprendizado. Isso é particularmente verdadeiro quando o ambiente da sala de aula é virtual; sem a presença física do aluno, corre-se o risco de julgar que ele não está aprendendo quando, na verdade, seu ritmo, estilo de aprendizagem e estratégia de trabalho diferem das dos demais ou não são aquelas consideradas ideais pelo professor.

Analisando a tabela 2, fica evidente que, se por um lado as mensagens enviadas na página *wiki* não foram em grande número, o mesmo não se pode dizer do número de vezes que elas foram lidas. As 16 mensagens na página *wiki* de A1, por exemplo, resultaram em 191 acessos a leitura, enquanto que as duas mensagens na página de A3 foram lidas 14 vezes. Essa contagem é possível porque a maioria dos programas que utilizam a ferramenta *wiki* possui

algum tipo de contador de acessos que permite esse tipo de estatística. Por outro lado, um maior número de mensagens enviadas não necessariamente resultou em maior número de mensagens lidas: na página de A2 foram postadas 14 mensagens que resultaram em 89 acessos; na página de A5, os seis comentários e três respostas foram lidos 141 vezes.

Essa diferença significativa entre o número de mensagens postadas e lidas no grupo tem uma explicação. Ao ler a mensagem de um aluno para outro, os demais colegas usavam aquele comentário ou sugestão como subsídio para analisar seus próprios textos, ‘pegando carona’ na interação entre os outros participantes e aprendendo com elas. Durante a segunda entrevista, A3 destacou essa estratégia:

“Eu lia os comentários, né, eu via por exemplo, em alguns comentários que eu vi ou textos que eu li, eu consegui tirar algumas coisas que realmente eu poderia melhorar pra fazer a minha resenha...” (A3)

Isso difere sensivelmente do que aconteceu quando da produção da primeira resenha. Naquela etapa, os participantes afirmaram terem lido rapidamente o texto no final do processo, antes de enviarem a resenha para análise. Evidentemente, eles possivelmente fizeram mais de uma leitura, talvez apenas de um trecho ou como retomada após uma pausa. No entanto, a edição e revisão consciente do texto só foram feitas no fim. Na segunda resenha, as leituras foram feitas de maneira gradual e recursiva e, mais importante, consciente, à medida que os colegas postavam comentários ou eles liam as mensagens nas páginas dos colegas. Essa recursividade em todas as etapas, evidenciada no modelo de produção escrita de White e Arndt (1991), não tinha aparecido de maneira explícita no processo da primeira resenha, e acredito que torná-la evidente aos alunos fez com que estes percebessem sua importância.

Durante as etapas de edição e revisão, os alunos podiam interferir diretamente no texto do colega, fazendo as modificações e correções na própria página. A ferramenta *wiki* possibilita ao usuário gravar as diversas versões de um mesmo texto, deixando visível quais palavras ou trechos foram alterados (em vermelho o que foi modificado e em verde a nova palavra ou sentença). Além disso, ao fazer a edição, o programa registra o autor e quando a alteração foi feita. Esse pode ser um recurso extremamente útil para se compreender o processo de produção de um texto, sem que se perca, no entanto, a individualidade de cada participante. Além disso, o autor do texto pode sempre retornar a uma versão anterior, bastando, para isso,

clicar no texto desejado, gravando-o novamente. Isso é possível em outros programas de editor de textos como o Word, por exemplo, mas o processo é bem mais simples e visível com a wiki. Além disso, estando hospedado em uma página *online*, o texto pode ser acessado a qualquer hora, de qualquer computador em qualquer lugar, sem que autor e colaborador precisem enviar os arquivos por e-mail.

Entretanto, a quase totalidade das edições e revisões foi feita pelos próprios autores e não pelos colegas, como mostra a tabela 3.

TABELA 3
Número de edições na segunda resenha – página wiki

PARTICIPANTE	EDIÇÕES PRÓPRIAS	EDIÇÕES DE OUTRA PESSOA	TOTAL
A1	14	1	15
A2	16	1	17
A3	3	3	6
A4	14	2	16
A5	9	2	11
A6	7	2	9

Novamente, a exceção ocorreu na resenha de A3, que teve o mesmo número de revisões feitas pelo próprio aluno e por seu par. De uma maneira geral, os participantes admitiram terem se sentido constrangidos de interferir diretamente no trabalho do colega, preferindo sugerir as modificações através das mensagens:

“Mas eu acho que até mesmo por esse sentimento que eu não saberia o limite, até onde eu poderia ir, seria sempre a minha opção, sugerir, escrever fora do texto o que eu achava que podia fazer.” (A6 – segunda entrevista)

“Acho que a gente ainda tem um certo receio de ir direto no texto do outro, vou mexer, depois o outro não gosta... Acho que é um pouco cultural.” (A5 – segunda entrevista)

“É, você fica com um pouco de medo da crítica, né, é óbvio. Não da crítica mesmo, porque você sabe que ninguém vai criticar direto, mas a avaliação que a pessoa vai falar “nossa, aquela ali escreve um lixo, olha pra você ver... (risos)” (A1 – segunda entrevista)

Ao contrário da primeira resenha, produzida para o professor ler e analisar, a segunda resenha teve cinco outros leitores, que liam o trabalho não exatamente procurando erros (esta é a percepção de muitos alunos, a de que o professor vai ler com o objetivo específico de corrigir erros no nível lingüístico), mas com o intuito de oferecer sugestões, elicitando pontos obscuros e fazer comentários de maneira geral. Esta foi uma mudança de atitude importante tanto para os autores quanto para os colegas, que passaram a analisar as resenhas com o olhar do leitor. Com isso, transferiram o conhecimento adquirido com essa experiência para seus próprios textos:

“Por exemplo, eu não tinha essa idéia feita em mim, mas quando eu li um trabalho determinado, eu, como leitor, eu não gostaria de ouvir declarações quase impositivas a respeito do que eu deveria fazer ou não, em termos de escolher um filme pra ver, ou ler um livro, ou não ler, ou não escolher... Na verdade, como leitor, eu gostaria de obter algumas informações que me ajudassem a decidir, e não algo que decidisse por mim.” (A3 – segunda entrevista)

“No princípio eu pensei em fazer algo muito parecido com o dele, mas então ler o que ele escreveu foi bom pra eu me lembrar que eu não devo fazer dessa forma. Porque vendo o escrito, aí você vê realmente o quanto que é realmente forte a palavra. Quando você fala, aí todo mundo fala assim, você não presta muita atenção; mas vê escrito, é outra coisa. Foi como alguém pegar a minha resenha e ler e ver, às vezes fica muito forte.” (A2 – segunda entrevista)

Minha conclusão após analisar as interações entre os participantes do estudo é a de que, com o processo de produção ocorrendo de maneira gradual e com um certo grau de flexibilidade de tempo, os alunos puderam colaborar objetivamente na produção das resenhas dos colegas, participando não apenas da elaborada por seus pares, mas também na dos demais. As interações foram mais frequentes no início do processo, quando ainda estavam escrevendo as primeiras versões, e a tendência foi a de contribuir de uma maneira mais geral, focando mais os aspectos comunicativos e discursivos do que os lingüísticos e lexicais – que eles parecem acreditar ser domínio do professor. No entanto, concentrar-se nesses aspectos fez com que deixassem de ter uma preocupação excessiva com as questões puramente gramaticais e passassem a ver a importância de outros aspectos tão ou mais importantes, tais como o impacto causado no leitor, a organização textual e a importância de se dominar as características do gênero textual que estão produzindo.

Ficou evidente, ainda, a importância de fazer com que esse processo de produção de um texto seja visível e consciente para os alunos, como destacam Hyland (2004) e Lopes Rossi (2005), para que eles possam compreendê-lo e transferi-lo para outros textos de outros gêneros.

Além disso, considero importante salientar a necessidade de se identificar dois momentos distintos, mas não isolados, no processo de produção textual do aluno: um no qual ele trabalha interagindo e colaborando diretamente com seus colegas, tirando proveito dessa troca de experiências e informações e um outro, no qual ele observa e aprende através da interação dos outros participantes. O meio virtual foi particularmente importante nesse contexto; com os alunos trabalhando de modo assíncrono, foi possível perceber a importância desses dois tipos de interações e como eles podem influenciar tanto o processo de produção como o texto final em si. Em uma sala de aula convencional, seria praticamente impossível interagir com um par ou grupo e, observar e aprender com as interações ocorrendo simultaneamente em outros grupos. A4, por exemplo, comentou sua preferência por observar e ler os comentários de outros participantes sempre que entra em um grupo:

“Quando eu entro em um tipo de fórum, discussão, a gente tem até um fórum que eu participo sobre ações... então eu praticamente sou esponja, eu absorvo tudo e impressões próprias eu escrevo pouco. Então, assim, às vezes o fato da gente não participar ou não escrever, de forma alguma significa que eu não esteja interagindo.”
(A4 – segunda entrevista)

A produção da segunda resenha em etapas, com os alunos interagindo em cada uma delas, proporcionou naturalmente uma maior recursividade nesse processo. A cada novo comentário lido, não apenas na sua própria página, mas também na dos colegas, o aluno voltava ao seu texto para analisá-lo novamente, fazendo modificações ou correções. Isso gerou um número muito maior de edições e revisões do que o observado na produção da primeira resenha, ou pelo menos desta vez essa estratégia de se fazer mais de uma releitura ficou visível e concreta para os participantes. Tornar esse processo explícito fez com que os alunos refletissem sobre a importância de se editar e revisar o texto mais de uma vez, com objetivos diferentes. Mostrou, ainda, que a interferência direta ou indireta de uma outra pessoa atuando como leitor pode trazer contribuições relevantes em vários níveis, do lingüístico ao comunicativo mais amplo. Sobre isso, A1 refletiu:

“É, primeiro você lê pro planejamento, depois pra olhar as idéias, se tá tudo lá, depois pra achar uns erros, tipo passo a passo, lê pra ver o que o colega corrigiu, depois a sua própria revisão.” (A1 – segunda entrevista)

As discussões postadas pelos participantes na página wiki podem ser acessadas através do endereço <http://moviereviews.wikispaces.com>, clicando-se em ‘discussion’ no alto da página de cada aluno.

4.5 Análise da segunda resenha

A segunda resenha pedida aos participantes abordou a adaptação de obras literárias para o cinema e os desafios dessa transposição. Como da primeira vez, foram apresentadas as condições de produção e as informações ficaram postadas na página wiki, para que os alunos pudessem acessar todo o conteúdo – inclusive a lista de características do gênero resenha de filme, critérios de avaliação e instruções para a tarefa – sempre que quisessem. Também foram postados no blog sobre filmes diversas atividades e artigos que pudessem ter alguma relevância para a realização da tarefa como, por exemplo, uma lista com as 100 melhores adaptações de livros para o cinema segundo a Associação de Roteiristas dos Estados Unidos, o critério de classificação americana e britânica de filmes segundo as faixas etárias, atividades para prática de vocabulário específico relacionado ao assunto, entrevistas com escritores que tiveram suas obras adaptadas para a tela, etc. Não foi exigido que os alunos completassem essas atividades, mas pude confirmar, na segunda entrevista, que eles acessaram as páginas relevantes durante o processo de produção de suas resenhas.

A orientação enviada para a segunda resenha foi a seguinte:

*You have recently seen a film version of a novel you have read. Write a review of the film, to be posted on a blog (which is read by adult English students worldwide) and say what you think are the positive or negative points of making films based on books. (suggested length: 300–350 words).*²⁰

Desta vez os alunos não demonstraram ter se preocupado excessivamente com a questão do número de palavras e as resenhas, na verdade, foram bem mais extensas. Isso foi questionado por duas das três professoras que também analisaram os textos, julgando-os excessivamente longos para uma publicação na internet. Entretanto, embora seja verdade que os textos nesse

²⁰ Recentemente você assistiu a uma versão em filme de um livro que você leu. Escreva uma resenha para ser postada em um *blog* (que é lido por estudantes adultos de inglês no mundo inteiro), comentando os aspectos positivos e negativos de se fazer filmes baseados em obras literárias. (sugestão: 300 a 350 palavras).

meio geralmente são mais curtos, é possível encontrar diversos exemplos de resenhas de filmes bem mais longas postadas em sites e blogs, inclusive com mais de uma ou duas páginas; o elevado número de comentários enviados por leitores parece sugerir que esse já não é mais um fator decisivo para a escolha do texto a ser lido.

O blog (<http://projectplatypus2.blogspot.com>) onde as resenhas dos participantes foram postadas possui um contador de visitas que registra que páginas foram visitadas e quanto tempo o usuário permaneceu nelas. Cada postagem no blog gera um ‘permalink’ – um link permanente exclusivo para cada uma e, uma vez que a resenha deixe a página principal (já que o contador não marca que postagens foram lidas nela, mas apenas que a página de entrada foi acessada), é possível contabilizar o número de acessos de usuários a cada resenha, de qual cidade e/ou país acessam, que palavra-chave foi digitada no mecanismo de busca (no caso do Google, por exemplo), etc. Na página principal do blog sobre cinema foram postados links para as resenhas, de modo que os visitantes dessa página pudessem acessar diretamente a resenha escolhida. Através das informações fornecidas pelo contador de acessos, pude perceber que essa opção foi muito utilizada pelos visitantes, que chegavam ao trabalho dos alunos através desses links. Até o dia 31 de maio de 2008, a resenha do filme ‘O Selvagem da Motocicleta’ tinha sido acessada pelo menos 91 vezes; ‘Sob o Céu da Toscana’, 68; ‘O Código da Vinci’, 63; ‘À Espera de um Milagre’, 63 ; ‘O Paciente Inglês’, 39; e ‘Linha do Tempo’, 35.

Segundo os alunos, as resenhas ficaram mais longas porque agora eles sabiam o que caracterizava um texto desse gênero, que informações eram esperadas, como ‘amarrá-las’ ao tema central – a adaptação de obras literárias para o cinema – e as leituras e discussões tinham tornado mais claro o processo. A preocupação com o número de palavras e a conseqüente disposição do leitor em ler os textos foi destacada por alguns participantes:

“Particularmente, eu fiquei preocupado com isso, porque uma resenha que fica muito longa, primeira coisa é que pode dar preguiça pro leitor. Então eu pensei que tinha que ser uma coisa que não podia ser extremamente curta, porque senão eu não iria conseguir transformar as informações que eu tenho em palavras para eu passar pro leitor, mas se for muito longa, ela dá preguiça.” (A4 – segunda entrevista)

“A gente tinha mais subsídio para escrever mais, acho que já tinha aquela idéia de que seria uma coisa mais encorpada mesmo, e pra fazer uma coisa desse tipo não caberia só nas 350 palavras. Aí acabou que expandiu. Eu te confesso também que da primeira vez eu estava com essa questão mais... querendo seguir “ah, não, vamos fazer como uma redação mesmo, vamos seguir as palavras...”. Aí na segunda, quando eu já vi que realmente não tinha tanto essa questão, e eu queria fazer um trabalho melhor, realmente, então eu não preoquei tanto.” (A5 – segunda entrevista)

Em todas as resenhas foi possível perceber uma preocupação muito maior do autor em adequar seu texto ao gênero específico e às condições de produção, tanto em termos de conteúdo quanto na caracterização física, com layout apropriado, título, informações técnicas e inclusão de *links* para trailers, reportagens, resenha do livro transformado em filme, etc. Cabe assinalar que essas escolhas foram feitas pelos próprios alunos e o próprio processo técnico de criação dos links foi parte da experiência deles. Isso pode não chegar a significar um aumento ou aprimoramento de sua competência tecnológica, mas é importante na medida em que os coloca em contato direto com aspectos práticos ligados à tecnologia e mostra que algumas dessas ferramentas são, na verdade, muito mais simples do que podem parecer à primeira vista. A minha participação nessa etapa limitou-se a interferências pontuais quando um aluno encontrava algum problema e, mesmo nesses casos, um outro participante com mais conhecimento técnico às vezes apresentava uma solução ou explicava o que deveria ser feito.

Os alunos abordaram aspectos diferentes da adaptação de livros para o cinema, e isso se deveu a escolha dos filmes. A3 optou por comentar uma adaptação surpreendentemente boa do livro “O Selvagem da Motocicleta”, enquanto A2 e A4 destacaram filmes cuja adaptação, em sua opinião, tinham deixado a desejar (caso de “Sob o Sol da Toscana” e “Linha do Tempo”). A6 enfocou as mudanças necessárias quando se faz um filme a partir de uma obra literária de difícil adaptação (“O Paciente Inglês”), A5 abordou vários aspectos da adaptação de “À Espera de um Milagre” e A1 escreveu sobre a polêmica em torno da adaptação do *best-seller* “O Código da Vinci” para as telas. Essa variedade, a meu ver, merece destaque por dois motivos: em primeiro lugar, mostra aos alunos que, mesmo trabalhando com um tema central comum – a adaptação de livros para o cinema – existem maneiras diferentes e igualmente válidas de se tratar o assunto, e filmes diferentes podem render ótimos exemplos, dependendo do ponto de partida e objetivo do crítico. Evidencia, também, a importância de se dar ao aluno a oportunidade de fazer suas próprias escolhas, mesmo quando as orientações demandam uma limitação.

Alguns aspectos lingüísticos e lexicais que já haviam sido detectados nas primeiras resenhas - caso do uso de tempos verbais no presente no resumo do enredo e bom uso de adjetivos na análise do desempenho dos atores e elementos técnicos – também apareceram na segunda resenha, aliados a uma integração mais sofisticada aos aspectos discursivos e comunicativos como, por exemplo, maior variedade de itens de coesão e escolhas lexicais mais precisas. As sucessivas edições e revisões dos próprios autores e dos colegas resultaram em textos mais ricos em termos de informação e com menos erros de estrutura, vocabulário e ortografia.

Em termos de organização, observei uma melhora sensível em algumas resenhas com relação às primeiras. Foi o caso de “O Selvagem da Motocicleta”, que apresentou uma paragrafação eficiente e cujo desenvolvimento do tema foi muito bem conduzido. A resenha anterior desse participante, sobre o filme “Matrix”, trazia todas as idéias condensadas em um único parágrafo, com poucas informações sobre o filme ou sobre o que o tornava um exemplo de um *blockbuster*. Do mesmo modo, o texto de A6 sobre “O Paciente Inglês” apresentou parágrafos bem divididos e a aluna incluiu sua opinião, item praticamente ignorado no primeiro texto. Alguns alunos ressaltaram na segunda entrevista a importância de ter dedicado mais tempo ao planejamento e organização, ao mesmo tempo em que analisavam o planejamento da resenha dos colegas.

“(Na primeira resenha) Era uma impressão subjetiva/objetiva, mas basicamente era isso que eu tinha na cabeça pra escrever. Na segunda, tinha realmente os elementos da resenha, as características, e eu fui tentando colocar esses elementos no que eu estava escrevendo.” (A2 – segunda entrevista)

“E a gente, no início, a primeira coisa que a gente fez na verdade foi fazer um planejamento do que a gente ia escrever, então quando eu fui escrever, eu procurei mais ou menos tentar seguir aquele plano que eu tinha feito e pra isso (...)” (A1 – segunda entrevista)

As críticas negativas também mereceram atenção especial. A primeira versão postada na página wiki por A4, por exemplo, trazia críticas muito pesadas a adaptação do livro “Linha do Tempo”; depois das sugestões e comentários dos colegas com relação ao tom adotado, sua resenha, embora ainda enfatizando os aspectos negativos, perdeu um pouco da agressividade detectada pelos outros participantes. Por sua vez, A2 mudou um pouco sua maneira de abordar o filme “Sob o Céu da Toscana” quando um dos colegas a convenceu de que os aspectos negativos na verdade não eram assim tão graves quanto acreditava. Isso os ajudou a compreender que é preciso mais cuidado do que imaginavam ao emitir um julgamento negativo. Em um e-mail posterior, um dos alunos salientou ter sido esta uma lição importante

aprendida, uma vez que se espera de escritores proficientes a capacidade de estar atento a questões de registro e nível de polidez ao emitir opiniões, e isso pode ser tão ou mais importante do que os aspectos puramente lingüísticos do texto.

“Porque uma resenha boa não é simplesmente chegar e, ou falar mal, ou falar muito bem, mas sem ter conteúdo. Tem que ter embasamento, e tem que ser chamativo, tem que ser interessante. Não simplesmente falar ‘ah, eu fui ver um filme, ele é ruim por isso, isso e isso, o ator é uma porcaria...’” (A4 – segunda entrevista)

“Achei bom e ao mesmo tempo eu fiquei preocupada... eu achei bom porque a princípio eu tinha uma idéia muito negativa sobre o filme que eu estava escrevendo, e aí vendo as idéias, os comentários de outras pessoas, até me ajudou a tentar encontrar pontos positivos no filme sobre o qual eu ía falar.” (A2 – segunda entrevista)

Aplicando mais uma vez os critérios de análise dos textos produzidos pelos candidatos ao certificado de proficiência da Universidade de Cambridge, foram dadas as seguintes notas:

TABELA 4
Análise da segunda resenha

	Prof. pesquisadora	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Média
A1	5	5	5	4,5	4,9
A2	4,5	5	4,5	4,5	4,6
A3	5	5	4,5	5	4,9
A4	4	4	4	4,5	4,1
A5	4	4,5	4,5	4	4,2
A6	4	4,5	5	4	4,4

Entre todas as resenhas apresentadas, a melhoria mais evidente foi observada no trabalho de A3. Seu primeiro texto tinha ficado abaixo da média mínima – 2,5 – e sua segunda resenha recebeu 3 notas máximas. Além disso, ela foi escolhida pelos próprios participantes como a mais bem elaborada e a que tinha, segundo eles mesmos, “mais cara de uma resenha profissional”. A2 fez um comentário a respeito disso em sua segunda entrevista:

“Não sei, eu achei ela tão completa e original... Porque eu achei ela meio diferente das outras, acho que ele começou com uma abordagem do cinema de uma forma geral... Achei tão interessante, tão... profissional o que ele escreveu, parecia realmente alguma coisa de um crítico mesmo, de alguém que está habituado a escrever aquilo.”

Isso deixou A3 particularmente satisfeito com seu trabalho. Dos seis participantes, ele era o único que nunca havia estudado inglês em um curso particular (algo que muitos alunos consideram essencial para seu sucesso) e, nas conversas informais iniciais, tinha salientado que estava inseguro quanto a sua capacidade de escrever bem e estar no mesmo nível dos outros membros do grupo.

A mudança que julgo mais importante aconteceu na maneira dos alunos encararem o processo de produção de um texto, e isso certamente se refletiu nas resenhas apresentadas. A interação com os outros participantes, sobretudo nos estágios iniciais de organização de idéias e produção do primeiro rascunho parece ter sido determinante, assim como uma relativa flexibilidade de tempo para que pudessem reler e reescrever seus textos mais de uma vez. Isso me ajudou a refletir, como professora, sobre a importância de estimular essa recursividade ao invés de estar sempre mais preocupada em receber o produto acabado para a análise. Pode ser mais produtivo e didaticamente eficaz trabalhar com menos gêneros e mais calmamente com cada um deles do que simplesmente exigir um grande volume de textos, sem dar aos aprendizes a chance de desenvolver a competência lingüística, discursiva e comunicativa que vai torná-los escritores proficientes.

Essa mudança, a meu ver, ocorreu não apenas pela interação com os colegas, mas também pela situação real de terem seus textos publicados em um espaço real, para um público real. Saber que muitas pessoas, além do professor, poderiam ler suas resenhas fez com que eles vissem a produção da segunda resenha não como uma atividade escolar, mas como uma série de atividades que resultariam em uma publicação ‘verdadeira’.

4.6 Análise da segunda entrevista

A importância da interação dentro do grupo durante o processo de produção da segunda resenha foi destacada por todos os participantes e, segundo eles, a colaboração foi mais relevante nas etapas iniciais desse processo, entre o planejamento do trabalho e a publicação da segunda versão para comentários e sugestões. Este é um dado significativo e reflete a

necessidade de se dedicar mais tempo a essas interações em sala de aula (presencial ou virtual) e dar aos alunos a oportunidade de trocar idéias, fazer perguntas, buscar informações e emitir opiniões junto a seus pares. Além disso, dedicar mais tempo a esses estágios iniciais pode diminuir um pouco a preocupação excessiva que alguns alunos têm com relação ao texto como um produto lingüístico e não como um veículo de comunicação, com características próprias, um público alvo, um suporte para publicação e em um gênero específico. Sobre isso, alguns alunos comentaram:

“Foi (*importante*) quando eu estava formatando já na wiki, depois das idéias do planejamento, já estava pronto o texto do rascunho, as pessoas começaram a comentar “olha, isso aqui eu acho que não tá legal, quem é o fulano, isso aqui tá meio vago”. Aquilo ali começou a dar a formatação que eu queria pro meu texto. Mais com relação ao conteúdo e organização, “essa frase não ficou legal aqui”, ou “quem é o fulano que você comenta aqui mas não cita que personagem ou qual trabalho que ele fez”... Então, o conteúdo foi fundamental. A troca de informação foi fundamental.” (A4)

“Ajudou, porque eu mudei algumas coisas em função das observações, tipo falar de alguns atores, outras coisas que eram relevantes e que eu tinha esquecido, e uma coisa que eu acho que até muita gente trocou foi a maneira de escrever...” (A1)

“Ah, eu acho que (*foi mais proveitoso*) no começo, quando a A2 falou assim... Eu comecei a escrever e ela falou “O que que você vai fazer?”, tipo assim, eu não estou entendendo, você vai falar do livro?... Eu mesma, apesar de ter rascunhado e ter tentado, eu estava misturando as coisas, o livro com o filme. Aí ela me alertou pra isso.” (A6)

“Eu acho que (*foi mais proveitoso*) a partir do momento que a gente tinha feito a primeira escrita, a primeira versão. A partir desse momento é que de fato começaram as interações, eu acho que deu... entre o fim da primeira escrita e a segunda versão.” (A5)

A4 também destacou a etapa de revisão, porém salientando mais a leitura e correção da professora-pesquisadora. Como cada aluno podia selecionar de uma lista previamente apresentada apenas três itens para serem revisados por mim no final de todo o processo, (questões como uso de preposições, ortografia, tempos verbais, conjunções, etc.), eles tiveram que analisar suas reais necessidades primeiro, a fim de fazerem suas escolhas.

“Uma foi na parte de correção, quando você deu uma lista de tópicos pra gente escolher o que queria que você analisasse. Por exemplo, gramática, por exemplo. Foi ótimo, porque cada um, claro que nós não escrevemos como profissionais, nós não somos nativos, mas cada um sabe onde dói o dedão... (risos).”

Outro ponto relevante, que havia ficado pouco evidente na primeira entrevista, foi a conscientização dos alunos quanto a recursividade do processo de produção textual. O processo de produção em si não foi diferente do que haviam feito quando da primeira resenha, mas a oportunidade de trabalhar interativamente em etapas, de maneira gradual, contribuiu para uma percepção mais clara do processo de produção de um texto como algo recursivo e não-linear. Sobre isso, A6 comentou:

“Eu acho, assim, que todas as vezes que eu fui rever, eu mudei alguma coisa. Tirando o fato de que, eu acho assim, que uma outra pessoa ler e dar opinião é muito importante.”

“Deu tempo de amadurecer antes. Amadurece o assunto, revê uma coisa que você escreveu... Na outra, como foi uma coisa... A gente volta, lê de novo, então você acho que pega um outro erro que você não tinha pegado... O número de vezes que você leu aquilo que escreveu, a outra foi de uma vez. Porque na primeira resenha eu só li uma vez, nem sentei e mandei. Não esperei “esfriar”, aí ler no dia seguinte, com outra cabeça, pra ver se o que eu queria dizer era aquilo mesmo.” (A1)

Todos os participantes foram unânimes em afirmar durante a segunda entrevista que o processo de produção do segundo texto os ajudou a compreender o que exatamente é uma resenha de filme, em que ela difere de um resumo, quais as suas características principais e que informações ela deve trazer. Este, a meu ver, é um ponto extremamente importante. Na minha experiência como professora de inglês, tenho notado a tendência de muitos alunos de produzirem simples redações escolares, por vezes totalmente incompatíveis com o gênero textual que a atividade demanda. Tornar as características do gênero estudado explícitas, utilizar exemplos autênticos do gênero na forma como ele circula na esfera social e dar ao aluno a oportunidade de explorar textos diferentes do mesmo gênero em diferentes suportes certamente vai ajudá-lo a tornar-se um escritor mais competente. Não quero dizer com isso que as questões básicas referentes a aspectos meramente lingüísticos devam ser esquecidas. Mas essa costuma ser a maior, e às vezes a única, preocupação de professores e alunos quando trabalham com a produção de textos; é preciso, então, enfatizar os aspectos muitas vezes negligenciados, pelo menos na sala de aula de língua estrangeira, como as características do gênero e as condições de produção.

Quanto ao processo de interação propriamente dito, todos os participantes consideraram a experiência de interagir e colaborar com os colegas bastante rica e útil no processo de produção de suas resenhas. A4, por exemplo, ressaltou a importância dos comentários dos colegas para encontrar o tom adequado às críticas que queria fazer:

“As opiniões das outras pessoas, dos outros participantes, foi excelente porque a gente sempre... você faz o corpo, mas como você não está de fora, você não tem uma noção de que dimensão está tomando. (...) Como eu não tinha gostado, não gostei mesmo do filme, eu estava dando uma conotação um pouco pesada demais, um pouco exagerada na minha crítica. Então foi ótimo, porque as pessoas viram e me sugeriram ‘olha, não vai tanto por aí não, vai por aqui, tenta ser um pouco mais neutro, pode falar que é ruim, mas também não exagera’”.

A2 destacou a participação de um colega no momento da geração de idéias:

“As pessoas colocaram umas idéias e eu não conseguia muito ir além daquilo... pensando se eu ia conseguir ou não escrever mais nada... ‘Gente, por favor, dêem mais palpites bons sobre esse filme’. Acho que a A6 tinha visto o filme, acho que ela viu. Ela foi quem deu a idéia sobre o desempenho, da fotografia... Foi engraçado que depois das idéias dela eu comecei a rever uns pedaços, olhar na internet, aí eu fui lembrando, porque pra mim só ficou a parte ruim. E depois que ela falou eu comecei a ver, aí eu fui começando a lembrar, não, realmente tem umas coisas boas.”

A5 também mencionou a oportunidade de conhecer pontos de vista diferentes do seu:

“Outro ponto é que teve uma interação, né, isso ajuda porque se a gente fosse sozinho, a gente teria só um ponto de vista, como teve outras pessoas dando idéias, ou uma sugestão, então ficou muito mais rico.”

Nenhum dos participantes demonstrou ter encontrado problemas quanto a receber críticas de seus colegas. Na verdade, as críticas feitas pelos seis alunos não giraram em torno de correções ou idéias do que fosse certo ou errado, mas foram apresentadas como sugestões. Eles afirmaram que tentaram ser mais delicados no momento de criticar algum ponto, e alguns adicionaram que não se sentiriam intimidados – e até gostariam - se seus colegas fossem mais diretos e incisivos do que foram, inclusive indo diretamente ao texto para corrigi-lo.

“É, e aí a minha sensação é a de que eu gostaria de ter participado mais, e eu gostaria que as pessoas tivessem falado mais do meu texto. Tanto que se alguém fosse lá e mexesse no meu texto, eu não ia incomodar, de jeito nenhum. Poderia concordar ou discordar, né... não tem problema.” (A6)

“É, (*a crítica*) foi mais na mensagem. Acho que a gente ainda tem um certo receio de ir direto no texto do outro, vou mexer, depois o outro não gosta... Acho que é um pouco cultural.” (A5)

“E quanto, por exemplo, às críticas, né, as observações que vieram pra mim, eu até esperava na verdade mais observações, eu gostaria que as pessoas fossem talvez o que eu não fui também (risos), fossem mais diretas... Só que as pessoas realmente são sutis em criticar o outro, e

você espera que, já que você quer melhorar, você esperava que não, que podia falar o que fosse mesmo, não tinha problema...” (A1)

Acredito que esse receio em interferir diretamente no texto do colega é, até certo ponto, bastante natural, porque ainda prevalece nos alunos a noção de que apenas o professor tem autoridade para fazer isso; portanto, mesmo sendo usuários competentes da L2, eles não se sentem à vontade para agir no nível de correção, que geralmente pressupõe um ‘certo’ e um ‘errado’. Como assinalou A1, “você não tem a total certeza, você pode ter um feeling, mas como você não tem a auto-confiança sobre a sua avaliação, você vai falar ‘não, ele pode estar errado, eu também’”. Além disso, existe a idéia de que o texto ‘pertence’ ao seu autor e assim, embora sugestões e comentários sejam em geral bem vindos, qualquer atuação mais direta deve ser feita com muito tato. Curiosamente, esse cuidado extra parece vir mais da parte de quem está criticando do que daquele que espera os comentários.

Creio que, à medida que ferramentas *online* como as *wikis* passem a ser utilizadas de maneira mais generalizada nas atividades de produção de textos, os alunos vão se sentir menos inibidos a editar e revisar as versões dos colegas.

O que me parece essencial é que o professor deixe explícito para o grupo, não importa o nível de proficiência, quais são os objetivos a serem alcançados com a atividade e o que se espera de cada aluno. Também é importante que sejam apresentadas e discutidas algumas estratégias para se lidar com críticas, inclusive preparando, se necessário, atividades complementares que enfoquem aspectos lingüísticos e discursivos relevantes. No caso deste estudo, os participantes foram informados ainda no estágio inicial da pesquisa sobre os objetivos gerais e específicos do trabalho podendo, durante a etapa de envio de mensagens informais, trocar idéias e abordar questões de polidez envolvendo o ato de criticar. Isso foi lembrado por alguns alunos durante a segunda entrevista:

“Não foi problema nenhum, fiquei bem à vontade. Porque a gente já sabia bem qual que era o objetivo do trabalho, tinha certeza que a crítica... vamos dizer assim, por mais que uma ou outra pessoa não soubesse fazer a crítica, eu entendia que no fundo ela não soube se expressar, ou não tão bem nas palavras, ou então no computador, porque as coisas digitadas não são iguais às faladas olho no olho. Mas, assim, eu pude entender perfeitamente as críticas e aceitei... achei até que, pelo contrário, achei que elas foram até muito bem colocadas.” (A4)

“Foi tranquilo. Como já era uma coisa previamente dita, não houve problema nenhum pra mim. Acho que vai também do temperamento da pessoa, né, saber aceitar, sabe... saber aceitar uma sugestão. E sabendo que era em prol de um resultado bom no final, não teve problema não. É uma responsabilidade, né, mas acho que tudo estava claro desde o início, então não teve problema não.” (A5)

Como aconteceu no processo de produção da primeira resenha, os participantes afirmaram não terem encontrado dificuldade para trabalhar com a segunda. Uma de minhas dúvidas era se os alunos teriam problemas com relação ao uso das ferramentas da internet selecionadas, se conseguiriam postar suas versões e comentar as dos colegas, se as senhas de acesso funcionariam para todos os programas de e-mail, por exemplo, se as páginas poderiam ser acessadas de qualquer computador, etc. Esses não são problemas triviais e poderiam comprometer todo o desenvolvimento do trabalho. No entanto, o relato dos participantes demonstrou que os problemas foram mínimos – e muitas vezes resolvidos pelos próprios alunos – e a oportunidade de trabalhar virtualmente foi, na verdade, um fator para o sucesso da atividade.

A presença no meio online também foi destacada por alguns alunos, sinalizando que esta é uma questão importante à qual o professor deve estar atento. Isso porque, em geral, ainda temos a tendência de associar o sucesso de um aluno em uma atividade à sua participação ativa. Entretanto, participantes como A3, que se viu obrigado, por força das circunstâncias, a participar com menor intensidade das interações, ainda assim produziram resenhas de boa qualidade. Segundo ele, participar menos não quis dizer que estivesse alheio às interações dos colegas e os momentos dedicados ao processo de produção do texto foram qualitativamente significativos. A4 concorda com esta posição, afirmando que “, às vezes o fato da gente não participar ou não escrever, de forma alguma significa que eu não esteja interagindo.”

4.7 Publicação das resenhas

A segunda resenha de cada participante foi publicada no blog Project Platypus, no endereço <http://projectplatypus2.blogspot.com>. As postagens foram feitas pelos próprios alunos, que possuíam status de colaboradores da página, com senha própria de acesso ao modo de edição. Assim, eles tiveram a oportunidade de desenvolver sua competência tecnológica (cuja importância é enfatizada por autores como Coscarelli (2005) e Warschauer (2004), por exemplo) trabalhando com alguns aspectos técnicos ligados ao programa, e puderam experimentar os diversos recursos disponíveis, inserindo imagens, criando links para outras

páginas e respondendo a comentários postados pelos leitores. Apesar de serem usuários competentes de muitas das ferramentas disponíveis nos computadores e na internet, essa foi a primeira vez em que trabalharam com esses recursos tendo em vista um objetivo pedagógico.

A postagem da resenha em um blog que já existia e era acessado por estudantes de inglês do mundo inteiro fez com que os participantes vissem o texto como algo que realmente teria um público leitor e um suporte onde seria publicado. Assim, a resenha ganhou uma dimensão real e, com isso, a preocupação consciente com as condições de produção foi maior. A2, por exemplo, reiterou que, na segunda resenha, “(a preocupação) com a linguagem continuou, principalmente porque ia ser uma coisa que ia ser pública”. Autores como Dias (2004) e Lopes Rossi (2005) ressaltam a importância de se colocar o aluno de L2 em contato com um público real além do professor, tornando a atividade significativa e dando ao contexto pedagógico uma nova dimensão. Esse é um aspecto que muitas vezes recebe pouca atenção por parte dos professores; porém, o leque de possibilidades de interação com um público em escala mundial, aberto pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação nos últimos anos torna necessário que o aluno tenha a oportunidade de colocar seus textos disponíveis para um leitor que se encontra além dos limites da sala de aula.

A fim de enfatizar a presença do leitor do blog na página, foram inseridos nos dois blogs dois mini-aplicativos: o contador de acessos (FIGS.11 e 12), que apresenta o número de visitantes na página de entrada (o aplicativo utilizado foi o *StatCounter* – <http://www.statcounter.com>) e um mapa mundi (do site <http://www.clustrmaps.com/>) que registra a localização geográfica dos visitantes (FIGS.13 e 14). Esses são dois recursos úteis porque o número de visitantes sempre foi muito superior ao número de comentários postados; sem uma evidência concreta da presença dos usuários, os alunos teriam a impressão errônea de que o blog não recebe um fluxo constante de visitantes.

O contador de acessos também possibilitou uma estatística de quantas vezes cada resenha foi acessada, em números gerais. Apesar do caráter eminentemente dinâmico dos blogs, o fato de todas as postagens permanecerem gravadas, podendo ser acessadas através de mecanismos de busca dentro e fora da página, fez com que as resenhas adquirissem um caráter permanente, o que provavelmente não aconteceria em um espaço de sala aula convencional. Em primeiro lugar, porque o público leitor potencial seria muito mais restrito; em segundo lugar, porque os textos poderiam ser lidos e mesmo afixados em murais, por exemplo, mas certamente teriam

um ‘tempo de vida’ muito mais curto. Na internet, essas resenhas permanecem postadas indefinidamente.

Um outro aspecto a se considerar quanto à postagem no ambiente virtual diz respeito a possibilidade que o aluno tem de voltar ao texto mesmo depois de publicado na página, e fazer alterações, adicionar detalhes e fazer correções. A1, por exemplo, fez isso ao detectar erros tipográficos na sua resenha. O caso de A6 foi também interessante: Anthony Minghella, diretor do filme que resenhou, “O Paciente Inglês”, faleceu alguns meses depois que a resenha havia sido publicada. Ela então voltou ao texto e incluiu um link para um artigo sobre ele e fez algumas alterações no texto da resenha. A re-publicação de textos é possível em qualquer suporte, mas o meio digital certamente tornou essa tarefa muito mais simples.

4.8 Análise da utilização das ferramentas

A interação entre os participantes não poderia ter acontecido caso não tivesse ocorrido no meio virtual. Isso porque os seis alunos estudam inglês em regime de aulas particulares, em dias e horários diferentes. Além disso, algumas circunstâncias específicas, tais como viagens, questões de trabalho e uma cirurgia, poderiam ter inviabilizado a dinâmica do processo de interação se este tivesse dependido de encontros presenciais, comprometendo o processo colaborativo de produção textual. Esse foi o contexto específico deste estudo; porém, com o ritmo intenso de vida e trabalho de muitos alunos, essa situação tem se tornado cada vez mais comum.

Os participantes afirmaram ter se sentido à vontade trabalhando com as ferramentas escolhidas. A2 mencionou ter tido alguns problemas iniciais com o acesso a algumas páginas do blog a partir de seu computador, mas que esse fato não chegou a comprometer seu aproveitamento. A questão da facilidade de acesso é central para o sucesso de atividades no meio virtual; conexões lentas, bloqueio de acesso a alguns sites a partir de computadores no ambiente de trabalho (problema mencionado por A1 na segunda entrevista), páginas que não abrem em algumas versões de alguns browsers (como Internet Explorer, Firefox e Mozilla, por exemplo) podem constituir problemas mais ou menos sérios e difíceis de solucionar. Alguns desses problemas podem ser antecipados e o planejamento e escolha das ferramentas deve tentar levar ao máximo essas questões em consideração. Entretanto, um número ainda maior de pequenos (e às vezes grandes) problemas frequentemente aparece durante o trabalho,

e para isso é necessário um bom sistema de suporte por parte do desenvolvedor das ferramentas, de preferência com a possibilidade de contato direto através de e-mail ou fórum de dúvidas.

Os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que ter todos os recursos (textos, atividades, dicionários, mecanismos de pesquisa, arquivos de áudio e vídeo, programas de e-mail, etc.) concentrados no espaço digital facilitou bastante a interação e a produção de suas resenhas.

“É, se estivesse em outro lugar, se estivesse em papel, esquece! (risos) Eu não ia olhar. Eu até pensei em alugar o filme de novo, mas depois desisti da idéia. Se estivesse no YouTube eu pegava (risos). Estar tudo no mesmo ambiente facilita. A informação fica fácil, acho que é isso. O acesso, a informação acessível facilita, porque se ela está mais difícil, você vai pensar duas vezes se vai procurar.” (A1)

“O processo era mais ágil. Às vezes na internet você consegue achar tudo, mas às vezes demora um tempo achando... E aí você acabava, como todo mundo tem outras atividades, acabava levando um tempo maior. Mas desse jeito foi muito bom. Economizou tempo.” (A5)

Alguns alunos mencionaram também a possibilidade de acessar todo o material a qualquer momento, de qualquer lugar:

“(...) ajuda muito você no intervalo de almoço poder dar uma olhadinha, ver se as pessoas fizeram alguma coisa, fazer as consultas.” (A2)

“Você diz assim, se eu tivesse que ler vários materiais separados... Ah, não, acho que fica mais fácil! Acho que está tudo ali, né...É só sair clicando...” (A6)

No entanto, tanto A2 como A4 lembram que algumas vezes preferiram usar os recursos convencionais, o que me faz acreditar que os recursos online podem e devem estar disponíveis para os alunos, mas não devem ser impostos:

“Embora tenha algumas coisas que eu não consigo me habituar, por exemplo, usar dicionário da internet, pra mim, é difícilimo... (risos) Dicionário, pra mim, eu tenho que levantar da cadeira... Mesmo que eu esteja logada, eu vou lá e consulto.” (A2)

“É engraçado que o rascunho eu ainda fiz à mão. Eu tenho... eu não consigo muito fazer o rascunho na internet. Inclusive eu fiz o rascunho à mão, aí eu fui lendo e tive o corpo inicial, que eu transferei para o... site, para a wiki. Exatamente, aí é que eu fui começar a aprender a mexer com as alterações e eu fui fazendo os ajustes, trocando alguma frase, corrigindo as palavras... Mas eu ainda usei o lápis e o papel (risos).” (A4)

Alguns recursos dessas ferramentas não foram utilizados imediatamente por todos os alunos e outros nem mesmo foram usados. O comentário de A4 é particularmente relevante; apesar de

afirmar que só tomou conhecimento do recurso da página *wiki*, que permite a comparação entre versões diferentes do mesmo texto, ele já havia sido discutido em algumas postagens no grupo, havendo inclusive algumas atividades na própria página *wiki* para que os alunos pudessem testar os recursos. Assim como na sala de aula convencional, nem todos os alunos virtuais estão prestando atenção a todas as informações ao mesmo tempo. Mesmo com as mensagens e atividades postadas, é importante voltar ao tema de vez em quando, se o recurso for importante ou útil para o processo de produção do texto.

“A única coisa, que eu já descobri mais no meio pro final, foi até por coincidência, é que quando alguém alterava, ela ficava... quando alguém corrigia, uma parte ficava em vermelho, e só mais no final é que eu vi isso. Eu vi que tinha alterado antes porque eu sabia que isso aqui ou aquilo foi alterado, e mais no final é que eu vi e achei sensacional.”(A4)

“Talvez existam ferramentas que eu nem achei lá (risos), mas o que eu usei, mesmo quando uma hora ou outra “ah, não sei como é que faz”, aí eu ia lá e... não, foi tranquilo. Nada que a nossa erro e tentativa no computador não resolvesse,” (A6)

A3 ressaltou a facilidade de trabalhar com as ferramentas, mesmo não se considerando um usuário particularmente experiente:

dificuldade “Eu não sou um grande ‘expert’ nesses recursos que podem ser utilizados na internet, mas não há nada de muito especial, não. No caso específico do que a gente desenvolveu, eu acho que não, porque todos os recursos são muito simples, muito acessíveis. Não requer grande conhecimento nem impõe nenhuma grande não.”

A simplicidade de utilização é uma questão que deve influenciar de maneira decisiva a escolha das ferramentas. Alguns desses recursos demandam um conhecimento técnico mais sofisticado por parte do aluno, ou um tempo mais longo para dominar seu manuseio. Em geral, quanto mais sofisticados os recursos, maiores as chances de que eles demandem tempo e disposição para uma utilização competente, mas uma eventual dificuldade técnica não pode ser tão grande a ponto de desmotivar o aluno ou interferir no processo de produção do texto. É preciso, então, ter muito claros os objetivos da atividade, o grau de competência tecnológica dos alunos e quais as circunstâncias específicas que envolvem o grupo (quando e como vão acessar o material, onde esse material deve estar reunido, que tipo de prática os alunos vão precisar para dominar as ferramentas, etc.).

Para este trabalho, o meio virtual também se mostrou prático por possibilitar a integração de diferentes suportes em um só ambiente. Assim, os alunos podiam acessar resenhas de jornais e

revistas, bem como arquivos de imagem, áudio e vídeo, trocar mensagens, completar atividades interativas, escrever e postar suas versões, tudo dentro de espaços virtuais (blog, wiki e página do grupo) integrados através de links. Essa conectividade é importante porque o aluno precisa ter certeza de que pode chegar aonde quer por caminhos diferentes. Menus fixos, repetição dos *links* mais importantes nas páginas iniciais e nas mensagens de *e-mail* podem facilitar bastante a rapidez de acesso do aluno à ferramenta desejada.

Por fim, convém salientar que é possível encontrar, hoje, uma infinidade de ferramentas virtuais simples, gratuitas e eficientes que podem servir a diferentes propósitos pedagógicos. A tendência é a de que elas se tornem cada vez mais interativas e variadas e isso significa que cabe ao professor manter sempre em primeiro plano os objetivos de seu trabalho e quem são seus alunos, para que as escolhas sejam pertinentes. Sem isso, corre-se o risco de selecionar ferramentas inadequadas ou que são esteticamente agradáveis, porém são ineficientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi observar a interação e a colaboração de alunos de inglês de nível avançado durante o processo de produção de uma resenha de filme no ambiente virtual. Para isso, utilizamos ferramentas assíncronas disponíveis gratuitamente na internet – tais como blogs, wikis, grupos de discussão e programas de troca de e-mails – a fim de criar as condições necessárias para a interação, colaboração, redação e publicação dos textos produzidos pelos alunos.

A opção por trabalhar com alunos de nível avançado foi feita por acreditarmos que muitos dos problemas que estes apresentam com relação à produção escrita podem estar mais ligados a questões relativas à adequação ao gênero, organização de idéias, registro, etc. – portanto, questões ligadas às competências discursiva, sócio-lingüística e estratégica – do que a aspectos puramente lingüísticos. A escolha do gênero resenha de filme deveu-se ao fato de ser este um dos gêneros textuais encontrados nos exames de proficiência em língua estrangeira de nível avançado (bastante procurados pelos alunos); por ter como uma das características principais tanto a apresentação de fatos como com a emissão de opiniões; e por ser este um gênero encontrado facilmente em diversos suportes, dando aos alunos a oportunidade de ter acesso a textos autênticos que pudessem servir para exemplificação. Além disso, filmes e o cinema em geral são temas que normalmente agradam aos alunos, tornando as atividades propostas e a tarefa de produção dos textos mais prazerosa.

O meio online foi escolhido por diversos motivos. Primeiramente, porque os alunos participantes estudavam inglês em um esquema de aulas particulares e suas vidas pessoais e profissionais dificultavam qualquer possibilidade de encontros presenciais. Como todos tinham acesso ao computador e à internet em casa ou no trabalho, a interação poderia ser feita através de ferramentas assíncronas disponíveis online. Esta é uma situação bastante comum envolvendo alunos adultos de L2 e torna-se cada vez mais necessário buscar alternativas flexíveis para viabilizar a aprendizagem. Em segundo lugar, porque interessava-nos conhecer mais a fundo as novas ferramentas da Web 2.0 e explorar como elas poderiam ser aplicadas em uma situação real de aprendizagem. A internet vem sendo cada vez utilizada na educação à distância, mas ela pode ser uma ferramenta de interação e colaboração também em situações de aprendizagem na sala de aula convencional, tanto como alternativa ou complementação das aulas. Além disso, com as novas tecnologias de comunicação e informação cada vez mais

inseridas na vida moderna, é importante dar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua competência tecnológica, aprendendo a utilizar essas ferramentas e discutindo questões como a noção de autoria, confiabilidade da informação, etc.

5.1 Sobre a interação e a colaboração

Pudemos perceber que as interações entre os alunos durante todo o processo de produção da resenha foram em menor número do que o esperado a princípio. Alguns fatores podem ter contribuído para isso. Por exemplo, o fato de ter sido essa uma atividade isolada, não integrante de um curso completo, pode ter feito com que os alunos não se sentissem como membros de um grupo, mas sim como seis indivíduos que não se conheciam trabalhando em conjunto. Isso era, até certo ponto, esperado, e a troca de mensagens informais utilizando a página do grupo ainda no estágio inicial da pesquisa, para que os alunos conhecessem os colegas, procurou diminuir esse distanciamento. Outro fator importante pode ter sido o próprio estilo de vida dos alunos, todos profissionais extremamente ocupados e com pouco tempo livre disponível para interagir pelo computador. Além disso, esses eram participantes habituados a usar a internet para atividades práticas, e isso ficou bastante claro ao constatarmos que, embora as interações não tenham sido em grande número, elas foram bastante objetivas e sucintas, com os alunos evitando enviar mensagens ou postar comentários que não estivessem diretamente relacionados com a atividade proposta.

Isso levanta um outro ponto relevante. Na sala de aula convencional, o monitoramento da participação e envolvimento do aprendiz é, em geral, muito mais simples, uma vez que professor e alunos estão interagindo presencialmente. No meio virtual, sobretudo quando utilizamos ferramentas de interação assíncrona, essa avaliação pode ser bem mais complicada, já que o professor não consegue mensurar com precisão a presença do aluno, a não ser através de mecanismos como exigência de *login* ou senha para entrar no ambiente virtual de aprendizagem, e mesmo essa alternativa nem sempre funciona. Alguns desses ambientes, como o Moodle (<http://moodle.org>), por exemplo, possuem essa opção, mas esse não é o caso da maioria das ferramentas gratuitas que dispensam a existência de um servidor externo onde hospedá-las. O professor muitas vezes associa o grau de envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula com a constatação de que “eles estão conversando”, “estou vendo o grupo trabalhando junto”, etc. No meio virtual, existe a necessidade do professor ser mais flexível e tolerar os eventuais “silêncios” no grupo. Precisa, também, avaliar se esses

intervalos estão ocorrendo porque os alunos estão trabalhando individualmente, processando as informações ou lendo os comentários dos colegas, por exemplo, ou se estão com problemas, sendo então necessária a interferência do professor ou de um colega.

Se, por um lado, as interações foram em menor número do que o antecipado inicialmente, por outro elas foram significativas. Os alunos afirmaram, durante o trabalho e nas entrevistas, que aprenderam não apenas interagindo e colaborando diretamente com seu par, mas também ao lerem os comentários postados por outros pares em outras discussões. Este pode ser um aspecto positivo da opção pelo meio online. Na sala de aula convencional, cada aluno em geral interage apenas com seu par e, às vezes, no final da atividade, com o restante da turma para apresentar conclusões, por exemplo; a utilização da ferramenta wiki e a troca de mensagens na página do grupo fizeram com que todos os participantes tivessem acesso a todas as discussões e usassem esses comentários para analisar os seus próprios textos.

Ficou claro, assim, que o papel do professor durante a realização das atividades centradas na colaboração muda bastante. Pudemos confirmar neste trabalho o que diversos autores já enfatizaram anteriormente (FIGUEIREDO, 2006; HYLAND, 2004; PAIVA, 2005, entre outros) sobre a mudança na postura do professor, deixando de ser um controlador e direcionador da aprendizagem para atuar como um mediador nas situações em que o foco é a colaboração. No meio virtual, essa mudança de atitude pode ser beneficiada pelo fato do professor poder ser apenas mais um membro do grupo, não tendo a presença física centralizadora normalmente encontrada na sala de aula convencional. Na pesquisa de Tella (1991), citada em Warschauer (2004), os resultados dos estudos realizados demonstraram que o meio online possibilitou uma ênfase maior no papel do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Isso também pode ser observado neste trabalho, com os participantes ficando mais responsáveis por sua própria aprendizagem, selecionando algumas atividades, tomando a iniciativa para fazer perguntas ou apresentar sugestões e ajudando os colegas quando estes tinham problemas. O papel principal da professora-pesquisadora foi o de monitorar as atividades para que os objetivos fossem alcançados e estar sempre presente sem, contudo, permanecer em uma posição de destaque.

Apesar do ceticismo de alguns professores com relação à utilização do meio online visando a colaboração entre alunos, constatamos que ela é não apenas possível, mas por vezes o meio virtual apresenta a única possibilidade de interação real entre membros de um grupo.

Entretanto, para que o processo de colaboração via internet seja efetivo, é necessário que os alunos estejam conscientes do papel que cada um desempenha e da sua importância para a dinâmica do grupo, e que estejam bem informados quanto aos objetivos do trabalho, aos aspectos práticos que envolvem a realização das atividades e o que se espera de cada participante. Também é preciso dar aos alunos a oportunidade de conhecer e experimentar as ferramentas da internet que serão usadas, cabendo ao professor escolher aquelas que serão mais adequadas aos objetivos que se deseja alcançar, ao grau de familiaridade que os alunos já possuem com essas ferramentas e às especificidades da situação de aprendizagem, tais como facilidade de acesso aos terminais de computadores, qualidade da conexão, calendário de atividades, etc.

5.2 Sobre os gêneros textuais

Consideramos essencial a adoção de uma prática pedagógica de produção textual baseada em gêneros. Ficou evidente, neste trabalho, a mudança na percepção dos alunos com relação aos gêneros. Para o processo de escrita da primeira resenha, eles possuíam uma idéia intuitiva do que caracterizava o gênero resenha de filme, e aplicaram esse conhecimento na sua produção. Houve uma mudança significativa na qualidade do texto e na sua adequação ao gênero quando da produção da segunda resenha, com os alunos conscientes das principais características que compõem uma resenha de filme. Os participantes foram unânimes ao afirmar que ler outras resenhas e, principalmente, estudar o gênero mais detalhadamente foi importante para a produção de uma resenha semelhante àquelas encontradas em contextos reais.

Além disso, essa abordagem ajudou-os a perceber a importância que deve ser dada às condições de produção do texto (DIAS, 2004; GRABE e KAPLAN, 1996). Este foi um aspecto praticamente ignorado pelos participantes – pelo menos de maneira consciente – durante a produção da primeira resenha. Essa preocupação pode ser notada não apenas quando da produção dos seus próprios textos, mas também durante as interações, com os participantes postando sugestões e comentários tanto do ponto de vista de escritores como de leitores das resenhas dos colegas.

Acreditamos também ter sido fundamental a oportunidade de publicar as resenhas dos alunos em um blog que realmente existe e é lido por aprendizes de inglês do mundo inteiro. Isso trouxe uma dimensão de realidade à atividade, abrindo possibilidade para uma interação com

leitores reais e não apenas, como é freqüente acontecer na sala de aula, tendo como único leitor (e avaliador) o professor (DIAS, 2004; LOPES ROSSI, 2005). Saber que o texto poderia ser lido por um público real fez com que os alunos se preocupassem com a qualidade do que estavam escrevendo. Em alguns casos, essa interação foi mais além, com o leitor postando um comentário que, por sua vez, resultou em uma resposta do escritor.

5.3 Sobre o meio online

A internet, sobretudo com as novas ferramentas de interação, apresenta uma série de oportunidades de aprendizagem colaborativa que podem e devem ser exploradas por professores e alunos. Esse é um meio ainda muito novo e que apenas recentemente começou a ser estudado em uma perspectiva de aprendizagem.

Ao trabalhar com essas ferramentas na escola, julgamos importante levar em consideração alguns pontos:

- É necessário que o professor tenha em mente com muita clareza seus objetivos, para que possa avaliar se a opção por essas tecnologias em um dado momento traz benefícios para os alunos ou se ele está apenas seguindo um modismo. Souza (2005) afirma ser esta uma das questões mais urgentes, afirmando que é necessário indagar “como e quando ocorre a aprendizagem nesses novos ambientes; qual a qualidade e a pertinência dessa aprendizagem; e, finalmente, quais são os melhores espaços e tecnologias propiciadores para que essa aprendizagem se dê.” (p.105). Utilizar computadores na escola em geral demanda tempo por parte de professores e alunos (não somente para que aprendam a dominar as ferramentas, mas também porque o meio convida à dispersão, com alunos navegando por outras páginas, por exemplo) e investimentos (em equipamentos, capacitação de professores, manutenção, etc.).
- São inúmeras as opções de programas e ferramentas na internet. Ter os objetivos bem delineados ajuda o professor a escolher o material adequado aos seus alunos, levando em consideração o perfil de cada grupo.
- O professor deve também se preocupar com questões como a facilidade e qualidade de acesso a suporte técnico que o auxilie em caso de dúvidas ou problemas (através de perguntas freqüentes, fóruns de discussão, suporte online, via e-mail ou chat). Muitas

dessas ferramentas são disponibilizadas ainda em versão de teste e elas diferem umas das outras em diversos aspectos técnicos.

- É preciso conhecer bem as ferramentas para ter certeza de que são as mais adequadas a um determinado grupo de alunos. Muitas vezes elas não são suficientemente interativas, apresentam poucos recursos na versão gratuita (sendo necessário pagar uma taxa para ter acesso às versões completas) ou, ao contrário, são sofisticadas e complexas demais para alguns grupos, exigindo dos alunos um conhecimento técnico mais profundo (como no caso de algumas *wikis* que ainda exigem que o usuário conheça um pouco da linguagem html).
- No caso dos blogs, algumas questões importantes no momento da escolha do programa são as opções de acessibilidade dos usuários (quem pode postar textos e editá-los, quem pode acessar a página, etc.); simplicidade do editor de textos e imagens; e variedade de modelos pré-existentes e os recursos disponíveis.
- Quanto às wikis, além dos pontos assinalados com relação aos blogs, é importante analisar também a possibilidade de criar textos sem a utilização de elementos da linguagem html (ainda freqüente em muitas *wikis*) e a opção de se ‘trancar’ a página para que apenas alguns usuários – ou mesmo ninguém – possam modificar o conteúdo do texto em um dado momento.
- Questões como direitos autorais, plágio, confiabilidade das informações obtidas, responsabilidade ao editar o material de outra pessoa, atenção ao leitor, etc., também devem ser discutidas pelo professor com seus alunos. À medida que as novas gerações incorporam as tecnologias cada vez mais cedo, os aspectos puramente técnicos passam a ter menos relevância, mas cresce a necessidade de se preparar os alunos para trabalhar com a informação.

Utilizar as novas tecnologias pode ser, em muitos casos, um desafio, mas ignorá-las certamente é uma opção cada vez menos viável.

5.4 Sobre o processo da escrita

Uma das mudanças mais significativas percebida no processo de produção da segunda resenha ocorreu exatamente na conscientização dos alunos com relação ao processo de escrita propriamente dito. Na primeira resenha, notamos que os participantes estavam mais

preocupados em apresentar um produto final, prestando pouca atenção às diversas etapas da produção textual tal como evidenciada no modelo de White e Arndt (1991). Além disso, os próprios alunos reconheceram não terem levado em consideração as condições de produção destacadas por Grabe e Kaplan em sua etnografia da escrita (1996).

Essa preocupação com a apresentação de um produto acabado ainda parece predominar no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras, onde as atividades de produção textual são, geralmente, designadas pelo professor para serem feitas em casa, como fechamento da unidade estudada. Ao mesmo tempo, essas tarefas são vistas pelos alunos como meras atividades didáticas que serão analisadas, corrigidas e avaliadas apenas pelo professor, não existindo um público real para quem escrever e com quem interagir.

A postagem das resenhas no blog criou a possibilidade de os alunos terem seus textos lidos por um público situado em várias partes do mundo, que já acessava a página anteriormente e que utiliza o inglês para efetivamente se comunicar. Mesmo com o pequeno número de comentários postados pelos leitores, o grande número de acessos às resenhas foi importante para dar aos alunos a noção da importância de se levar em consideração a existência de um público real quando se escreve. Além disso, a facilidade com que novas edições podem ser feitas no texto postado originalmente ajudou os participantes a concluir que um texto, mesmo depois de pronto, não está definitivamente acabado, podendo sempre ser relido, editado e revisado.

A interação e a colaboração com os pares também mostrou aos aprendizes que o processo de produção textual não precisa ser, necessariamente, individual e solitário. Ao contrário, o escritor pode se beneficiar do contato com outros escritores e leitores para gerar idéias, monitorar seu desempenho, editar e revisar seu trabalho e que, para isso, é importante também que ele tenha sempre claros os seus objetivos ao escrever. Ao mesmo tempo, destacou a necessidade de se buscar informações em outros textos, em diferentes suportes, tornando mais clara a questão da intertextualidade.

Finalmente, passar por todo o processo de produção textual, analisando as diversas etapas e dando aos alunos tempo para assimilá-las e experimentá-las, evidenciou para eles o caráter recursivo e não-linear do processo da escrita.

5.5 Limitações da pesquisa

Este trabalho caracterizou-se como um estudo de caso e contou com um número reduzido de participantes. Assim, as conclusões devem ser analisadas dentro dessa perspectiva e pesquisas futuras podem confirmar ou questionar os resultados observados.

Uma outra limitação deste estudo diz respeito ao perfil dos alunos participantes, todos eles adultos de nível avançado de proficiência em inglês e habituados ao uso da internet para navegação, envio de mensagens, e em alguns casos, operações como criar links, copiar imagens, acessar arquivos de áudio e vídeo, etc. Julgamos ser importante pesquisar a colaboração com alunos com perfis diferentes (com relação à idade, nível de proficiência, grau de familiaridade com as ferramentas da internet, etc.) e mesmo com grupos maiores, para que se tenha uma idéia mais abrangente de como alunos diferentes trabalham colaborativamente nesse ambiente.

A pesquisa também enfocou apenas a colaboração durante a realização de uma atividade, abordando um gênero textual específico, em um espaço de tempo relativamente curto. Outros estudos podem indicar que mudanças podem ser observadas quando os alunos trabalham juntos durante todo um curso, em outros contextos de aprendizagem ou produzindo textos em outro gênero. Von Staa (2003), em seu estudo envolvendo alunos universitários em um curso *online* de escrita acadêmica em inglês, observou que a interação entre eles durante as atividades foi muito pequena, com pequena participação nas atividades colaborativas, fóruns e chats.

5.6 Sugestões para pesquisas futuras

Existe um campo extremamente amplo para novas pesquisas com foco na colaboração no ambiente virtual, e cada novo trabalho pode ser importante para a compreensão de como facilitar a aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista as limitações de uma pesquisa dessa natureza, acreditamos que algumas das perguntas abaixo podem servir como ponto de partida para estudos futuros:

- Como se dá a colaboração entre alunos com um perfil diferente dos participantes desta pesquisa? Que influência pode ter fatores como a idade, nível de proficiência na L2, tamanho do grupo, etc. na dinâmica da interação?
- Alunos pouco habituados ao ambiente online interagem de maneira diferente?
- Que gêneros textuais podem se beneficiar mais dessa colaboração entre alunos?
- De que maneira as ferramentas selecionadas para as atividades de colaboração podem influenciar (ou não) a dinâmica de interação entre os alunos? Que ferramentas podem ser mais adequadas para quais atividades?
- Como incentivar a colaboração entre os alunos quando outras habilidades (leitura, compreensão oral, produção oral) são o foco principal?
- Como preparar professores e alunos para trabalharem colaborativamente em um ambiente virtual?
- Que tipos de atividades podem se mostrar mais adequadas no ambiente virtual, quando o objetivo principal é a colaboração entre os alunos?
- Em que situações a colaboração direta aluno-aluno pode se mostrar desnecessária ou mesmo prejudicial para a aprendizagem?
- Que tipos de alunos se adaptam melhor a trabalhos colaborativos e ao ambiente online?

Acreditamos que as novas tecnologias de comunicação podem ser aliadas eficientes para motivar os alunos e incentivar a autonomia e responsabilidade por seu processo de aprendizagem. Embora não representem a resposta para todos os problemas, e exijam do professor um conhecimento de suas características e um preparo maior para poder utilizá-las de maneira eficaz, essas tecnologias abrem um leque de possibilidades para a produção de textos, inclusive através da aprendizagem colaborativa.

A escola deve explorar as novas tecnologias, adaptando-as ao seu contexto e ao de seus alunos. Se muitas ferramentas ainda são relativamente desconhecidas pelos professores, que pertencem, em sua maioria, à geração que Marc Prensky descreve como de ‘imigrantes digitais’, os alunos, por outro lado, pertencem ao grupo dos ‘nativos digitais’ e se sentem muito mais confortáveis transitando por esse universo. Escola e aprendizes devem, então, trabalhar colaborativamente para selecionar as melhores estratégias e ferramentas que possam tornar a aprendizagem realmente significativa.

REFERÊNCIAS

- ALTE (Association of Language Testers in English). *The ALTE can do project*. Disponível em http://www.alte.org/can_do/alte_cando.pdf. Acesso em 14/05/2006.
- ALVES, S. Interação *on-line* e oralidade. In: MENEZES, V (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p. 126-145.
- ARAÚJO, J.C.; COSTA, N. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 21-34.
- ASSIS, J. A. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 209-239.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p.277-326.
- BARDOVI-HARLIG, K; DÖRNYEI, Z. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, v.32, n.2, p 262, 1998.
- BASTOS, H.M.L. *A escrita em L2: dificuldades lingüísticas*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BEAUGRANDE, R. 1997. *New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and Society*. Norwood, Ablex, 1997.
- BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: L. Erlbaum, 1986.
- BORGES, F. La frustración del estudiante en línea: causas y acciones preventivas. *Digithum*, v.7, n.7, 2005, Disponible em <http://www.uoc.edu/digithum/t/dt/esp/borges/pdf>
- BOULOS, M.N.K; MARAMBA, I; WHEELER, S. Wikis, blogs and podcast: a new generation of web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. Disponível em <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/41>. Acesso em 20/09/2007.

BROWN, D.B; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v.1, n.1, p. 1-47, 1980.

CAVALCANTE, M.C.B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 163-169.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, D. *Discourse and context in language teaching*. Chapter 8: *Writing*. Cambridge: Cambridge, 2000, p. 141-163.

CENA, J.E. Bridging Gaps Between Cultures, Classrooms and Schools : A Close Look at Online Collaborative Learning. *Educational Technology e Society*, v. 3, n 3, 2000.

CHAVES, G.M.M. Interação online: análise de interações em salas de chat. In: MENEZES, V. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p. 37-73

COLLINS, H.; FERREIRA, A.; MAZZILLO, T.; GERVAI, S.; LANG, E.; DE SANTI, L.; LEITES, S; MELLO FILHO, J.C. Por que é difícil participar de *chats*?. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.3, n.2, p. 41-71, 2001.

COSCARELLI, C. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C.V. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 65-84.

COSTA VAL, M.G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

CRISTÓVÃO, V.L.L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.P et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a, p.95-106.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002b, p 31-73.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, p. 201-218, 2004.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DIEU, B. Ferramentas sociais, comunidades de prática e redes: um círculo virtuoso. Maio 2007. Disponível em <http://web2educa.wikispaces.com/space/showimage/case.pdf> . Acesso em 20/10/2007

DILLON, A; GUSHROWSKI, B. Genres and the web: is the personal home page the first uniquely digital genre? *Journal of the American Society for Information Science*, v.52, n.2, p. 202-205, 2000

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Correção com pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005.

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

FLEISCHER, E. *Uma análise da colaboração online entre professores de língua inglesa em ambiente de grupo eletrônico de discussão*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FOLTZ, P. Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text. In: ROUET, J.F. et al (Eds.). *Hypertext and cognition*. Mahwah, NJ: L.Erlbaum, 1996, p.109-136.

FONSECA, L. Alocação de turnos em salas de chat em salas de aula. In: MENEZES, V. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p. 74-85.

FONTES, M.C.M. O uso de emoticons em chats: afetividade em ensino a distância. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.64-77.

GODWIN-JONES, R. Tag clouds in the blogosphere: electronic literacy and social networking. *Language Learning e Technology*. v10, n2, May 2006, pp. 8-15. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol10num2/emerging/default.html>. Acesso em 14/02/2007.

GODWIN-JONES, R. Blogs and wikis: environments for online collaboration. *Language learning and technology*. v 7, n 2, May 2003. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>. Acesso em 14/02/2007.

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

GRABE, W.; STOLLER, F.L. Reading for Academic Purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge, 2001, p. 187-203.

GUIMARÃES, A.M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C.V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.23-42.

GUTIERREZ, S.S. Projeto Zaptlogs: as tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores. *Novas tecnologias na educação*. v.1, n.2, setembro 2003. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/set2003/artigos/projetozaptlogs.pdf>

HARASIM, L. What makes online learning communities successful? The role of collaborative learning in social and intellectual development. 2002. Disponível em www.sfu.ca/~lpachols/gen/readings/harasim_communitypaper.htm . Acesso em 07.11.2005.

HYLAND, K. *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman, 2002.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

JOHNSON, D.M. *Approaches to research in Second Language Learning*. New York and London: Longman, 1991.

KINDERMANN, C.A. *A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

KOCH, I.V.. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002

KOMESU, F.C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 110-119.

KROLL, B. Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Cambridge: Cambridge, 2001, p. 219-232.

LEAL, V.P.L.V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, J.C. *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 48-63.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. Disponível em <http://lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409> Acesso em 14/05/2006.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M et al (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005, p. 79-93.

MARCO, M.J.L. Using the internet to develop writing skills in ESP. *The ESP*, v.23, n.1, p. 53-74, 2003.

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

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M. et. Al (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR; Kayaganque, 2005b, p. 17-33.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Ismaning: Hueber, 1999.

MEURER, C.E. de C. “No creo en brujas, pero que las hay, las hay”: uma análise de cartas-corrente via e-mail. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p.291-309.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. Introdução. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 9-14.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor e Francis, 1994, p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S.C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 126-143.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2002, p.167-184.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a constructor de conhecimento: o uso do chat ensino de inglês para formandos de Letras. In: MENEZES, V. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p. 230-248.

NARDI, B; SCHIANO, D; GUMBRECHT. Blogging as Social Activity, or, Would You Let 900 Million People Read Your Diary?. *Computer Supported Cooperative Work*. Chicago, Illinois: ACM, 2004.

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

NYSTRAND, M. A social-interactive model of writing. *Written communication*. v. 6, no. 1, p. 66-85, 1989.

O'REILLY, T. *What Is Web 2.0: design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228> . Publicado em 30/09/2005. Acesso em 09/07/2006.

PAIVA, V.L.M.O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: MENEZES, V. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a, p. 270-305.

_____ A www e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n1, 2001b. p.93-116. Disponível em <http://www.veramenezes.com/www.htm>. Acesso em 28.03.2007.

_____ Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. Apresentado no X Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2004. Disponível em www.veramenezes.com/comunidades. Acesso em 28.11.2005.

_____ Autonomy in second language acquisition. *SHARE: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac* N. 146, ano 6, May 6th 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. Acesso em 19/07/2006.

_____ E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 68-90.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. 1996. Disponível em <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acesso em 12/12/2006.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n.5, outubro 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

RAMOS, R.de C.G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n.2, p. 107-129, 2004.

RIBEIRO, A.E. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, C.V. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 65-84.

SANTOS, E. M. Chat: E agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 151-183.

SCARCELLA, R.C; OXFORD, R.L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle e Heinle, 1992.

SEE-MG. *Proposta Curricular de língua estrangeira para a Educação Básica*, 2006. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX. Acesso em 20/11/2007.

SILVA, R. C. da. Discutindo a interação em sala de aula via internet: análise de interações por correio eletrônico. In: MENEZES, V. (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p.207-229.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. IN: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUSA, S.C.T. de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 196 – 204.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento Digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 105-123.

SOUZA, R. R. Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão. In: COSCARELLI, C.V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 95-109.

SOUZA, R. A. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, V. (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p.15-36

SOUZA, R. A. de. Comunicação mediada pelo computador: o caso do *chat*. In: COSCARELLI, C.V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 111-118.

SOUZA, R. A. de. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.2, p.73-96, 2003.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p.125-144.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v.82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TECHNORATI. The state of the live web, April 2007. Disponível no endereço <http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html> Acesso em 25/11/2007.

VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLACE, M.J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARSCHAUER, M; GRIMES, D. Audience, authorship and artifact; the emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/markw/aaa.pdf> . Acesso em 03.01.2008

WARSCHAUER, M. Interaction, negotiation and computer-mediated learning. 2001. Disponível em www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html. Acesso em 24.05.2006.

_____ Technology and writing. In: DAVISON, C; CUMMINS J. (Eds.), *Handbook of English Language Teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 2004.

WHITE, R; ARNDT, V. *Process writing*. Londres e Nova York: Longman, 1991.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

ANEXO A – MODELOS DE PRODUÇÃO ESCRITA

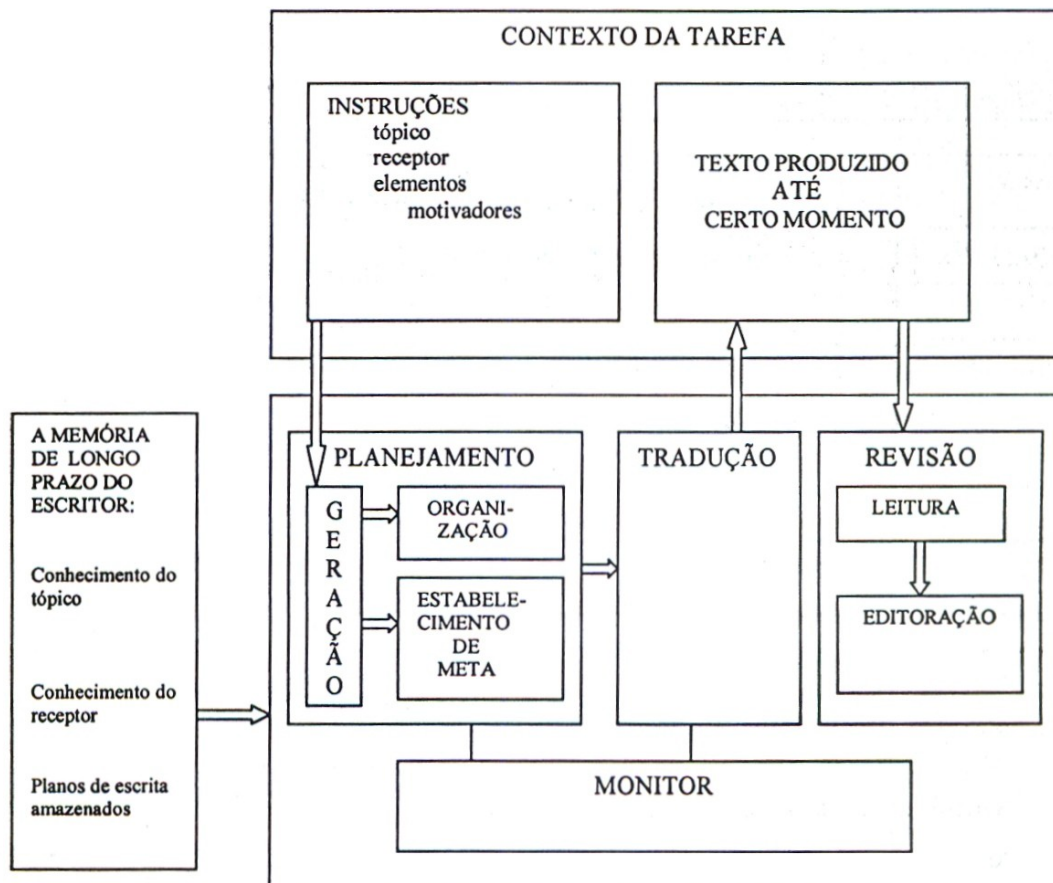


FIGURA 1 – Modelo de escrita de Hayes e Flowers (1980) em Grabe e Kaplan (1996)

Fonte: BASTOS, 2001, p.13 - tradução

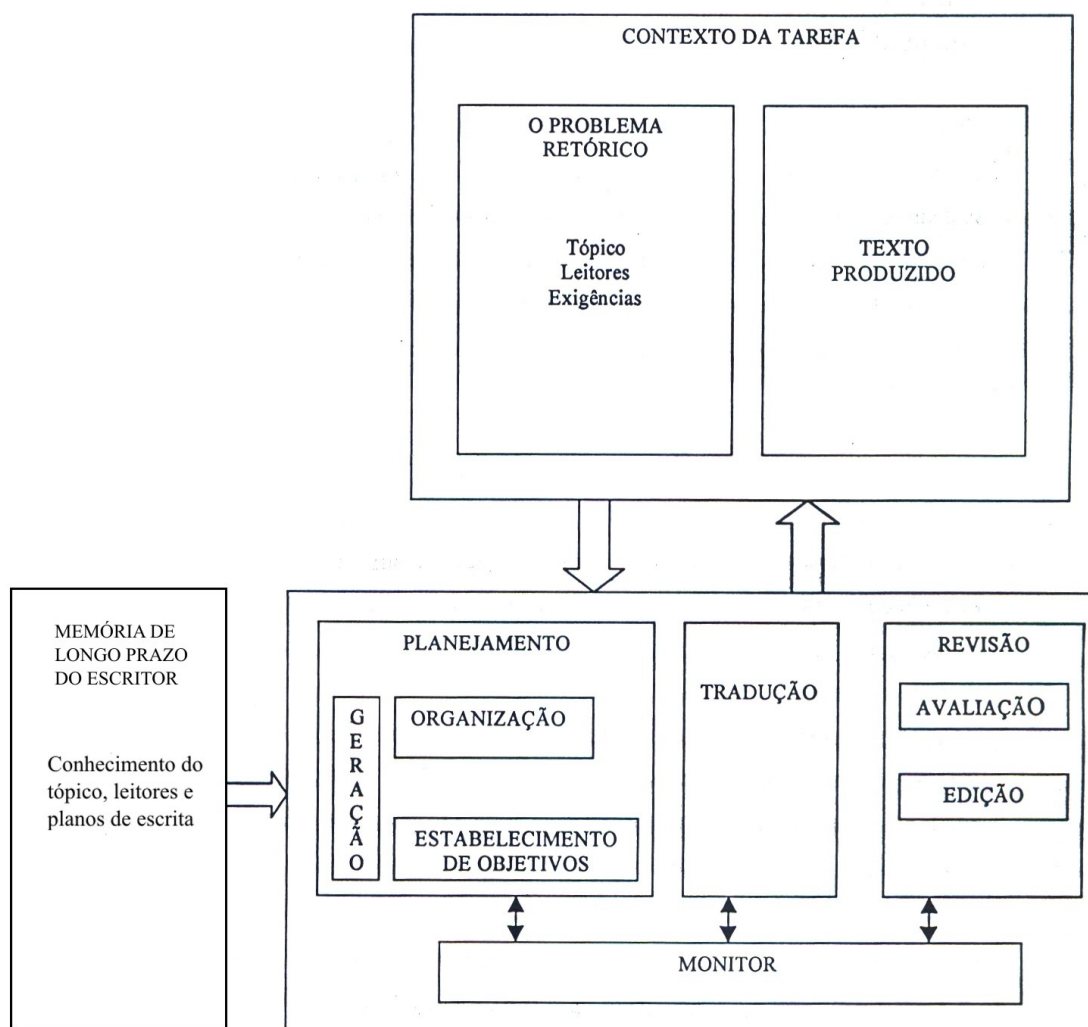


FIGURA 2 – Modelo de produção escrita de Flower e Hayes (1994) em Grabe e Kaplan (1996)

Fonte: BASTOS, 2001, p. 14 - tradução

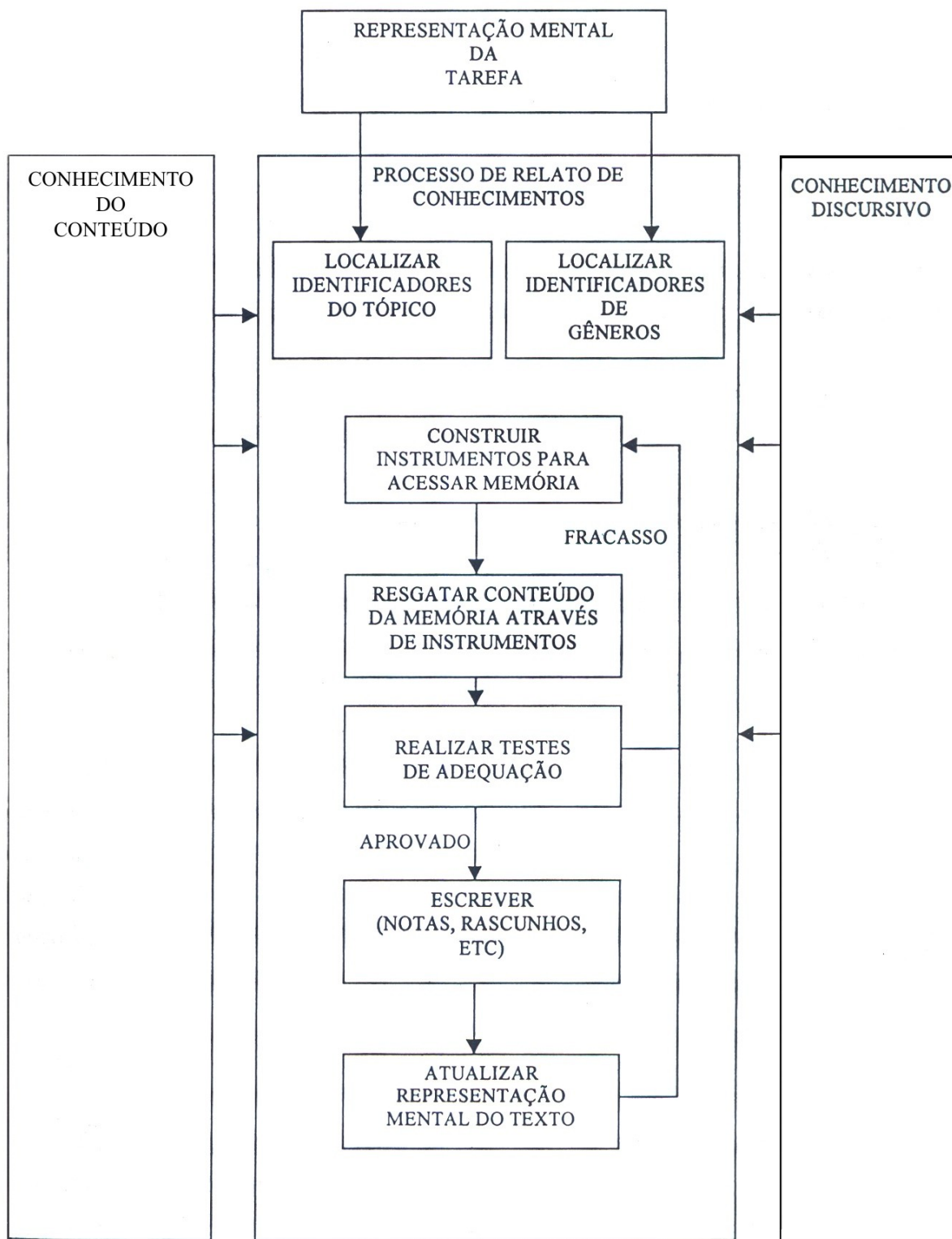


FIGURA 3 – Modelo de relato de conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1987) em GRABE e KAPLAN (1996)
 Fonte: BASTOS, 2001, p. 29 - tradução

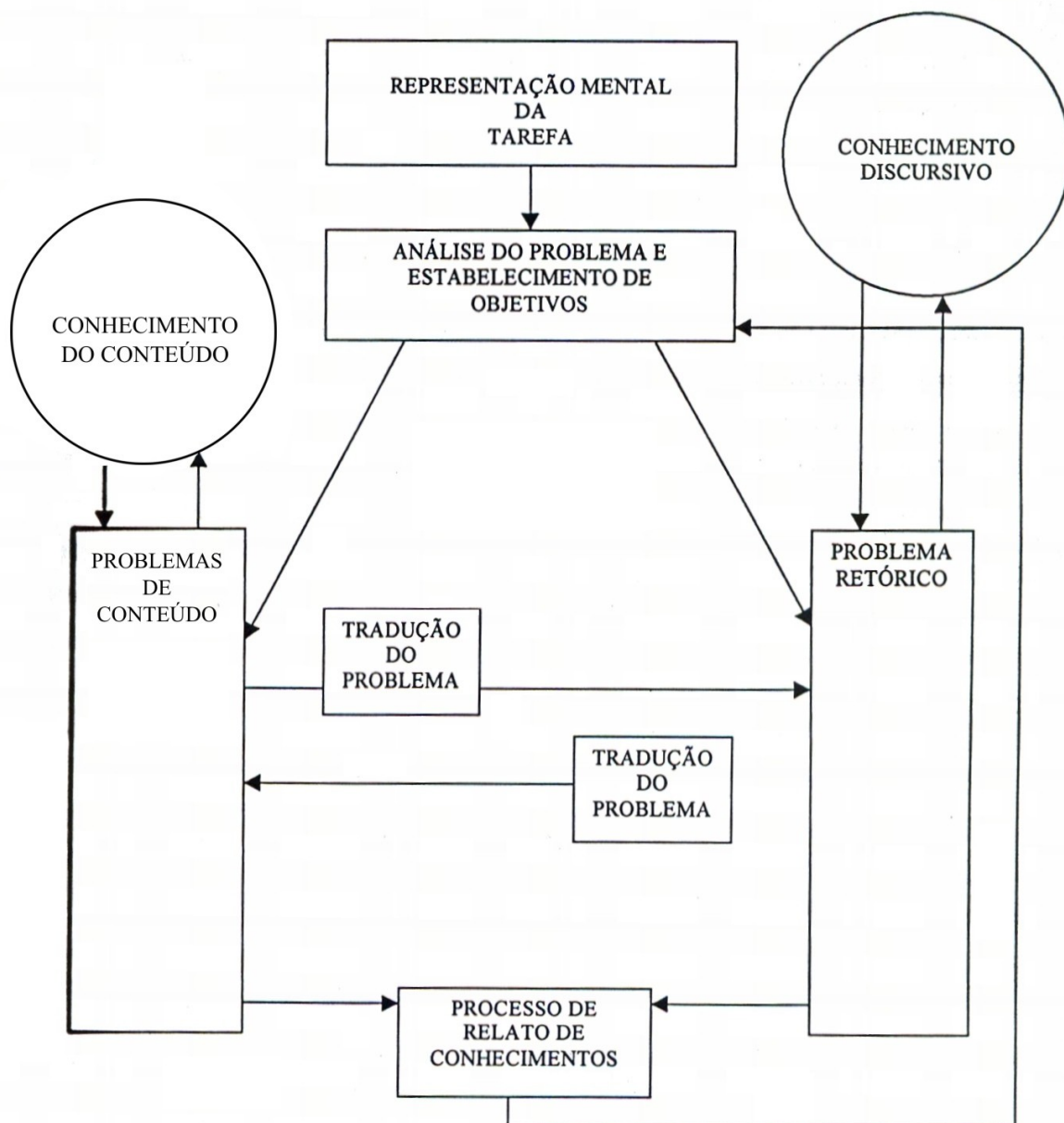


FIGURA 4 – Modelo de transformação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1987) em GRABE e KAPLAN (1996)
 Fonte: BASTOS, 2001, p. 27 - tradução

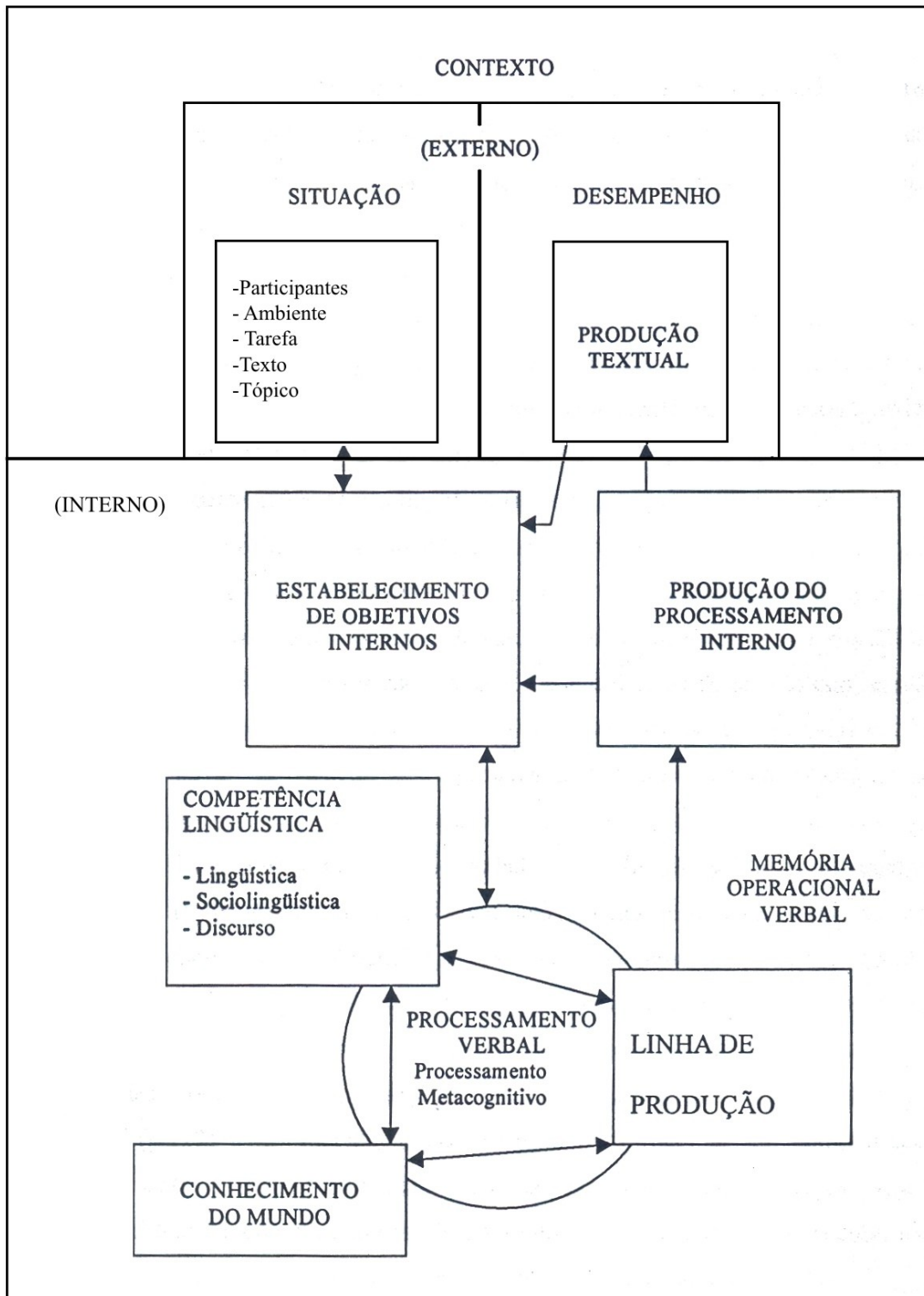


FIGURA 5 – Modelo de produção escrita de GRABE e KAPLAN (1996) em Grabe e Kaplan (1996)

Fonte: BASTOS, 2001, p. 33 - tradução

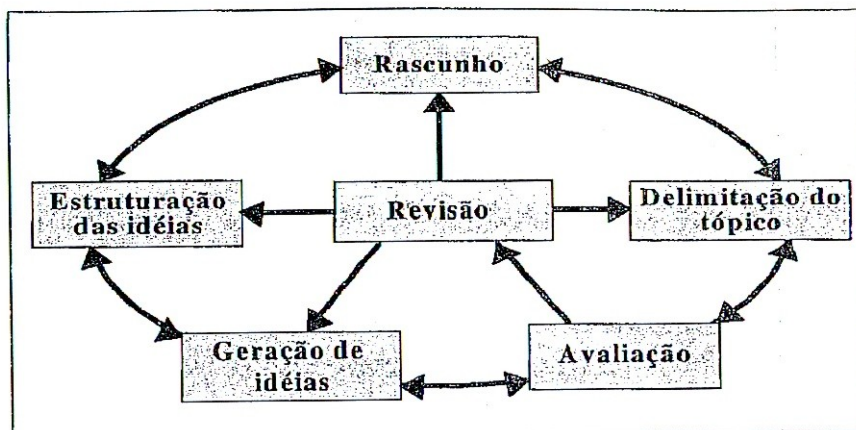


FIGURA 6 – Modelo de produção escrita de White e Arndt (1991) em White e Arndt (1991)

Fonte: FIGUEIREDO, 2005, p.27 - tradução

ANEXO B – CRITÉRIOS GERAIS DA UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE PARA A PROVA DE PRODUÇÃO ESCRITA – CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH (CPE)

TASK TYPES IN THE WRITING PAPER – CPE (PAPER 2)

1. What is a review?

A review should be informative and interesting. It may be about a book, film or play, but it may also be about a restaurant, hotel, etc. The readership is clearly specified in the task outline so that candidates write in an appropriate register. In addition to providing some information on, for example, plot and characters, candidates should indicate some judgement on the subject of the review. The review may employ narrative, as well as descriptive and evaluative language, and a range of vocabulary relating, for example, to literature and the media such as cinema or TV.

2. Assessment

An impression mark is awarded to each piece of writing; all tasks carry the same maximum mark.

The general impression mark scheme is used in conjunction with a task specific mark scheme, which focuses on criteria specific to each particular task. This summarises the **content**, **organisation** and **cohesion**, **range** of structures and vocabulary, **register** and **format**, and **target reader** indicated in the task.

Candidates are penalised for dealing inadequately with the requirements of the task specific mark scheme. The accuracy of language, including spelling and punctuation, is assessed on the general impression scale for all tasks.

Each piece of writing is assigned to a band between 0 and 5, as described in the general mark scheme, and can be awarded one of three performance levels within that band. For example, in band 4, 4.1 represents weaker performance within band 4; 4.2 represents typical performance

within band 4; 4.3 represents strong performance within band 4. Acceptable performance at CPE level on this paper is represented by a band of 3.

3. Other information

Writing the approximately the correct length is text is an integral part of task achievement. Spelling and punctuation are always taken into account. American spelling and usage are acceptable. Candidates are penalised for inclusion of content irrelevant to the task set.

For more information, check Cambridge University's webpage:

<http://www.cambridgeesol.org/teach/cpe/writing/index.htm>

**ANEXO C - CRITÉRIOS GERAIS DA UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE PARA
ANÁLISE DA PROVA DE PRODUÇÃO ESCRITA (CPE)**

General Mark Scheme

5	<p>Outstanding realisation of the task set</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sophisticated use of an extensive range of vocabulary, collocation and expression, entirely appropriate to the task set • Effective use of stylistic devices; register and format wholly appropriate • Impressive use of a wide range of structures • Skilfully organised and coherent • Excellent development of topic • Minimal error • Impresses the reader and has a very positive effect
4	<p>Good realisation of the task set</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fluent and natural use of a wide range of vocabulary, collocation and expression, successfully meeting the requirements of the task set • Good use of stylistic devices; register and format appropriate • Competent use of a wide range of structures • Well organised and coherent • Good development of topic • Minor and unobtrusive errors • Has a positive effect on the reader
3	<p>Satisfactory realisation of the task set</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reasonably fluent and natural use of a range of vocabulary and expression, adequate to the task set • Evidence of stylistic devices; register and format generally appropriate • Adequate range of structures • Clearly organised and generally coherent • Adequate coverage of topic • Some non-impeding errors • Achieves the desired effect on the reader
2	<p>Inadequate attempt at the task set</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limited and/or inaccurate range of vocabulary and expression • Little evidence of stylistic devices; some attempt at register and format • Inadequate range of structures • Some attempt at organisation, but lacks coherence • Inadequate development of topic • A number of errors, which sometimes impede communication • Has a negative effect on the reader
1	<p>Poor attempt at the task set</p> <ul style="list-style-type: none"> • Severely limited and inaccurate range of vocabulary and expression • No evidence of stylistic devices; little or no attempt at register and format • Lack of structural range • Poorly organised, leading to incoherence • Little relevance to topic, and/or to short • Numerous errors, which distract and often impede communication

0	Negligible or no attempt at the task set
----------	--

APÊNDICE A – MATERIAL ONLINE

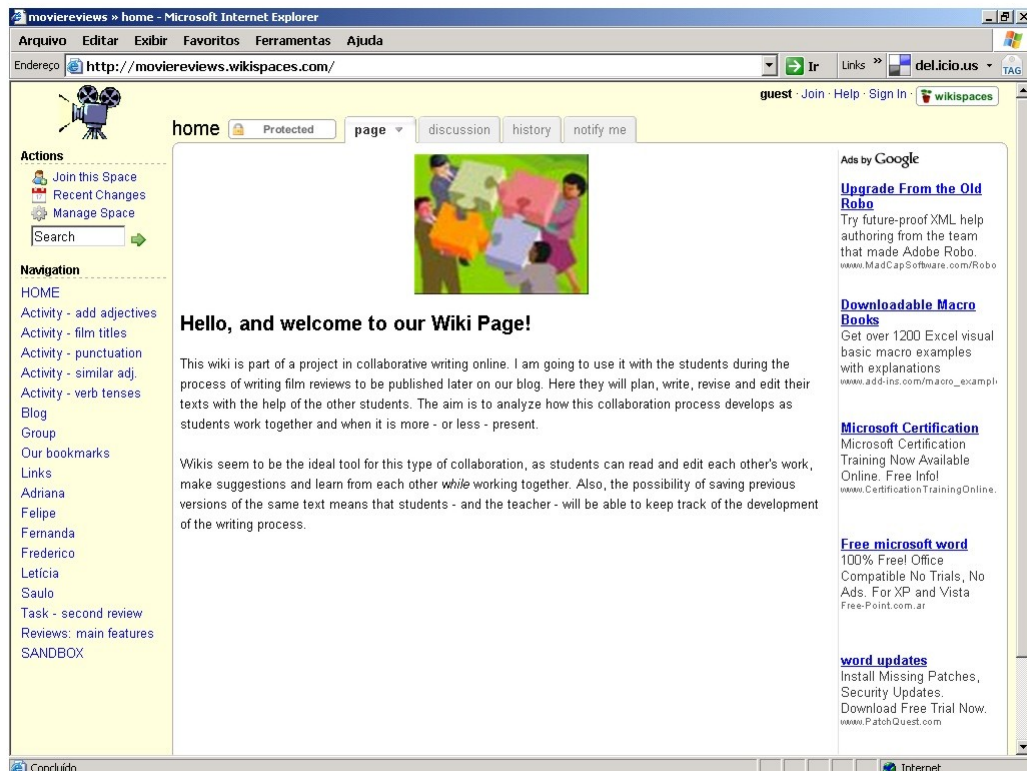


FIGURA 7 – Página de entrada da página wiki (<http://moviereviews.wikispaces.com>)

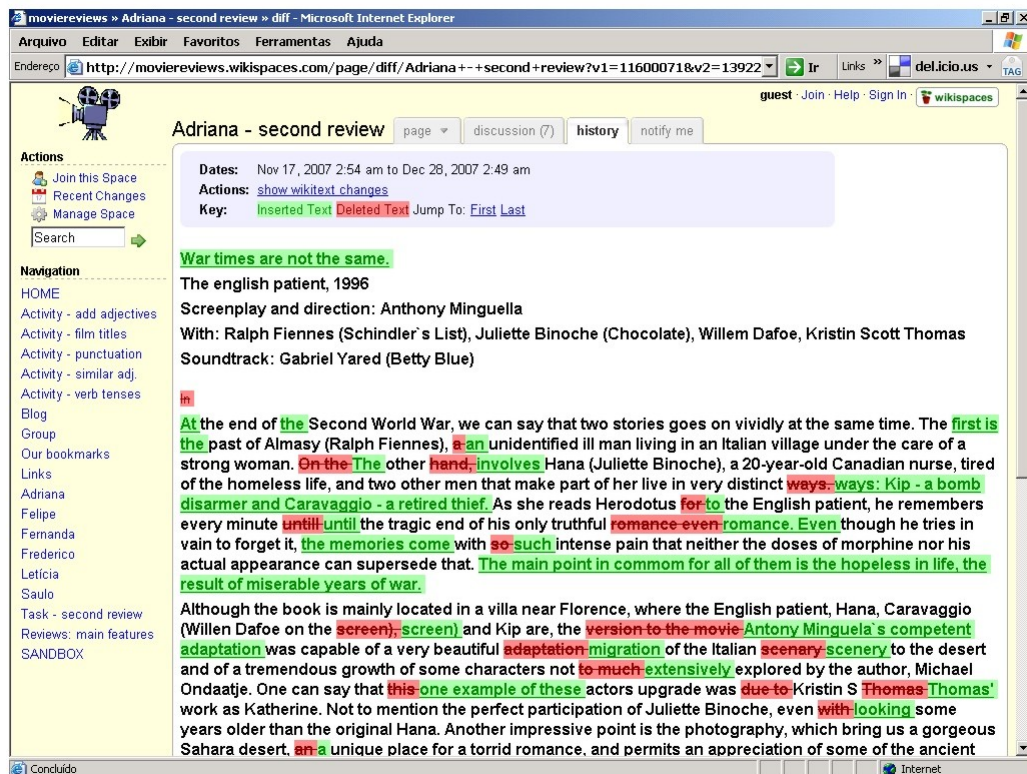


FIGURA 8 – Exemplo de edição na página wiki, com palavras editadas marcadas em vermelho e verde

E palavras inseridas marcadas em verde.



FIGURA 9 – Página de entrada do *blog* sobre filmes (<http://manyreviews.blogspot.com>)

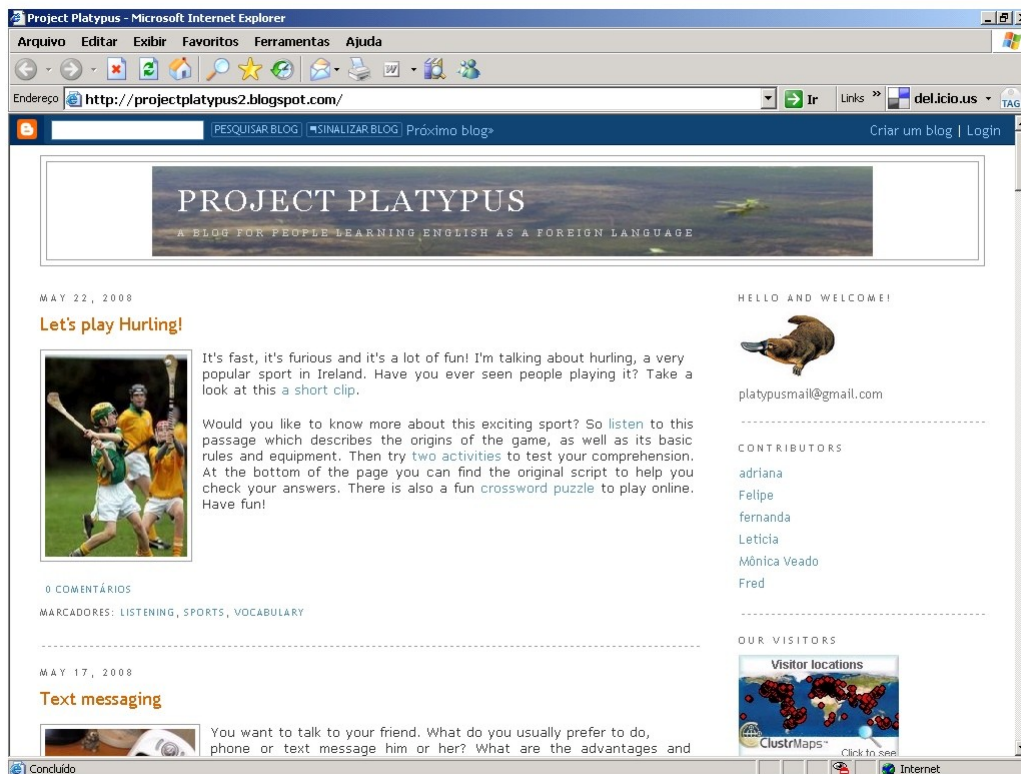


FIGURA 10 – Página de entrada do blog Project Platypus
(<http://projectplatypus2.blogspot.com>)

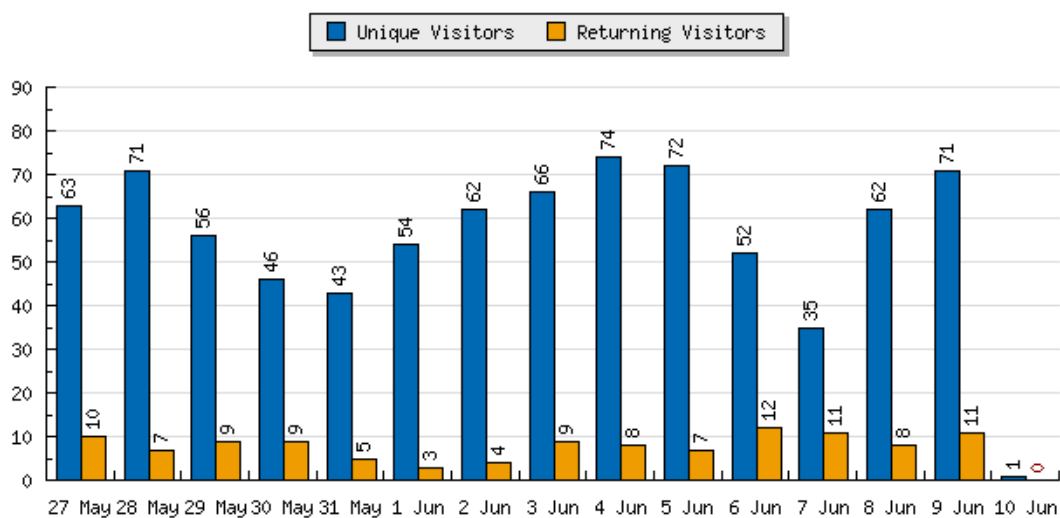


FIGURA 11 – Contador de acessos (<http://www.statcounter.com>).

Número de visitantes no blog Project Platypus entre 27 de maio e 9 de junho de

2008

Endereço: http://my6.statcounter.com/project/standard/visitor.php?project_id=2247188

TIP Does this page load slowly? Reduce the number of results per page by clicking "My Profile" in the top navigation bar.

Number of Entries: 72	Returning Visits: 255
Entry Page Time: 28th May 2007 12:12:23	Location: Brazil
Visit Length: Multiple visits spread over more than one day	Hostname: c9509f91.bhz.virtua.com.br (201.80.159.145) [Label IP Address]
Browser: MSIE 6.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 800x600	Referring URL: No referring link
Number of Entries: 1	Returning Visits: 2
Entry Page Time: 30th May 2007 16:09:22	Location: Mexico
Visit Length: 0 seconds	Hostname: dsl-189-132-168-249.prod-infinity.com.mx (189.132.168.249) [Label IP Address]
Browser: Firefox 2.0.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1024x768	Referring URL: mx.f52.mail.yahoo.com/ym/ShowLetter?MsgId=5766_36254508_2309466_2048_7965_0_11402_28441_198508524
Number of Entries: 1	Returning Visits: 0
Entry Page Time: 30th May 2007 11:26:26	Location: California, Sacramento, United States
Visit Length: 0 seconds	Hostname: (207.166.7.200) [Label IP Address]
Browser: MSIE 6.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1024x768	Referring URL: webmail.aol.com/27481/aol/en-us/Mail/DisplayMessage.aspx
Number of Entries: 3	Returning Visits: 0
Entry Page Time: 30th May 2007 10:06:28	Location: Portugal
Visit Length: 1 min 3 secs	Hostname: (89.155.48.82) [Label IP Address]
Browser: MSIE 6.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1280x1024	Referring URL: br.f533.mail.yahoo.com/rn/ShowLetter?Search=&idx=25&YY=93973&y5beta=yes&y5beta=yes&order=down&sort=
Number of Entries: 1	Returning Visits: 10
Entry Page Time: 29th May 2007 23:36:42	Location: Brazil
Visit Length: 0 seconds	Hostname: c95014f3.bhz.virtua.com.br (201.80.20.243) [Label IP Address]
Browser: MSIE 6.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1024x768	Referring URL: No referring link
Number of Entries: 1	Returning Visits: 0
Entry Page Time: 29th May 2007 21:10:57	Location: Virginia, Reston, United States
Visit Length: 0 seconds	Hostname: cache-mtc-ad03.proxy.aol.com (64.12.116.197) [Label IP Address]
Browser: Mozilla 5.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Mac OS X	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: unknown	Referring URL: No referring link
Number of Entries: 1	Returning Visits: 1
Entry Page Time: 29th May 2007 18:47:02	Location: Argentina
Visit Length: 0 seconds	Hostname: adsl-201-251-92-77.static.pueblodelvalle.com.ar (201.251.92.77) [Label IP Address]
Browser: Windows XP	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 800x600	Referring URL: ar.f516.mail.yahoo.com/rn/ShowLetter?Search=&idx=0&YY=94278&y5beta=yes&y5beta=yes&border=down&sort=d
Number of Entries: 1	Returning Visits: 0
Entry Page Time: 29th May 2007 16:10:17	Location: Ontario, Hamilton, Canada
Visit Length: 0 seconds	Hostname: d150-20-31.home.cogable.net (24.150.20.31) [Label IP Address]
Browser: Safari 1.2	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Mac OS X	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1024x768	Referring URL: www.bloggier.com/navbar.q?targetBlogID=2950006742485984519&blogName=Joke+Juice&publishMode=PUBLISH+M
Number of Entries: 1	Returning Visits: 0
Entry Page Time: 29th May 2007 15:14:14	Location: Distrito Capital, Santafé De Bogotá, Colombia
Visit Length: 0 seconds	Hostname: adsl201-245238120.dyn.etb.net.co (201.245.238.120) [Label IP Address]
Browser: Firefox 1.5.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1152x864	Referring URL: us.mq1.mail.yahoo.com/dc/blank.html?bn=651_23_1
Number of Entries: 3	Returning Visits: 19
Entry Page Time: 29th May 2007 05:35:25	Location: California, Riverside, United States
Visit Length: 20 mins 19 secs	Hostname: 66-215-211-50.dhcp.rvrsd.ca.charter.com (66.215.211.50) [Label IP Address]
Browser: MSIE 7.0	Entry Page: projectplatypus2.blogspot.com/
OS: Windows XP	Exit Page: projectplatypus2.blogspot.com/
Resolution: 1280x1024	Referring URL: No referring link

FIGURA 12 – Contador de acessos (<http://www.statcounter.com>) Página de estatísticas por visitante



FIGURA 13 – Mapa de visitantes no blog Project Platypus entre 11.02.2008 e 30.06.2008



FIGURA 14 – Mapa de visitantes no blog Movie Reviews entre 14.02.2008 e 30.06.2008

APÊNDICE B - CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DO GÊNERO RESENHA DE FILME EM INGLÊS



CHECKLIST – FILM REVIEWS

Film reviews may vary in style, size and content, but it is possible to identify a few common characteristics in most of them. When you read a review, see if it contains the following points; they tend to appear, to a greater or lesser degree, in all of them, regardless of the medium.

	Y	N
• A background theme or topic to be discussed		
• Name of the critic		
• Plot summary, with most important points (but no spoilers!)		
• Use of present tenses to tell the story		
• Names of characters and actors playing them		
• Use of a variety of adjectives when talking about the characters / actors		
• Critic's evaluation of performances		
• Avoidance of 1 st person ("I") when assessing		
• Name of director, previous works or awards		
• Names of other people involved in the production and what they do		
• Critic's evaluation of technical aspects		

<ul style="list-style-type: none"> • Reference to other films with similar theme 		
<ul style="list-style-type: none"> • Reference to specific parts of the film 		
<ul style="list-style-type: none"> • Critic's final assessment, usually at the end 		
<ul style="list-style-type: none"> • Reference to film rating 		
<ul style="list-style-type: none"> • Other factual information: length of film, country of production, colour/black and white, etc. 		
<ul style="list-style-type: none"> • A catchy title to call reader's attention 		
<ul style="list-style-type: none"> • When the review is posted online, a few links to other texts, trailers, interviews, etc. 		

Resenhas consultadas em:

- The New York Times – <http://www.nytimes.com>
- The Washington Post – <http://www.washingtonpost.com>
- The Guardian – <http://www.guardian.co.uk>
- Time Magazine – <http://time.com> e versão impressa
- Revista Newsweek – <http://www.newsweek.com>
- Internet Movie DataBase – <http://imdb.com>
- Rotten Tomatoes – <http://www.rottentomatoes.com>
- Moviefone - <http://movies.aol.com/>
- CNN – <http://www.cnn.com>
- BBC – <http://www.bbc.co.uk>
- You Tube – <http://www.youtube.com>
- NPR – National Public Radio – <http://www.npr.org>

APÊNDICE C - RESENHAS DOS PARTICIPANTES

Foi mantido o layout, fontes e organização original, omitindo-se apenas o nome de cada aluno.

A1: Primeira resenha - TITANIC

REVIEW of Titanic

Written and Directed by James Cameron.

Starring Leonardo DiCaprio, Kate Winslet, Billy Zane, Kathy Bates, Bill Paxton.

Titanic inevitable falls into the 'blockbuster' category. James Cameron delivered it for \$200million, which probably was his most expensive movie ever made. For me it is an absolutely brilliant piece of work. Although, many people might feel it too sweet, the movie has the perfect dose of sugar for a romantic and delicate film. The piece of suspense that has in it, gives a hot spice to the love story between Rose (Kate Winslet) and Jack Dawson (Leonardo DiCaprio).

The film starts with a treasure hunter, searching for a legendary diamond, Le Coeur de la Mer, which apparently sunk with the famous ship that met an iceberg in the night of April 14, 1912. Looking through the Titanic wreck for the diamond necklace that belonged to Rose. At present-day scenes, the treasure-hunter discovers that Rose, believed drowned, is still alive. The 101-year-old then tells the story of this famous trip, which was her remembering of the love of her life.

The greatest point of the movie was when the ship hits the iceberg and an unexpected end close the whole story, which we are seeing through her vivid eyes.

You cannot miss that! This is one of these delicious movies that make your afternoon somewhat magic. And for the girls (not only the youngest) who appreciate beautiful views, DiCaprio is undeniably cute.

A1: Segunda resenha - O CÔDIGO DA VINCI

The Da Vinci Code: Is the film more polemic than the book?



By ...

United States, 2006

Running Time: 148 Minutes

Rating: PG - 13

Director: Ron Howard

Casting: Tom Hanks (Robert Langdon); Audrey Tautou (Sophie Neveu); Ian McKellen (Sir Leigh Teabing); Alfred Molina (Bishop Aringarosa)

Screenwriter: Akiva Goldsman

Producer: Brian Grazer

Dan Brown's novel *The Da Vinci Code* (published in 2003) is second only to the Harry Potter series as the best-selling novel of all time, selling more than 60 millions of copies. The novel rose significant criticism about the way Dan Brown treats the Catholic Church. The story involves the secrets of a religious society hidden within the works of Leonardo Da Vinci. For some Christians it contains some negative answers. The big polemic created was due to the questioning of Jesus' divinity. Although the book says that all descriptions of arts, architecture, documents and secret rituals would be all refined, some argue that what Brown wrote is factually imprecise.

The plot of the book and also of the film is about the murder of Jacques Saunière (Jean-Pierre Marielle), custodian of the Louvre museum. Robert Langdon (Hanks), Sophie Neveu (Tatou) and Leigh Teabing (McKellen) live a series of adventures when trying to decipher the codes which answer the enigmas left by Jacques Saunière prior to his death. The history involves from traditional conservative Catholic organizations such as Opus Dei (from Latin, it means God's work) to a secret society known as Priory of Sion, which contained numerous famous members such as Issac Newton, Botticelli, Victor Hugo and Leonardo Da Vinci.

What is really compelling about Brown's work of fiction and may be worrying Catholic and Evangelical leaders is not the book's many falsehoods. The extreme dedicated topic approached in the book created this big issue, making the film a blockbuster. Some views of Christian history were buried for centuries because leaders of the early Catholic Church wanted to present one version of Jesus' life: theirs. And the movie presents the novelist's point of view in a very soft way, without positioning itself clearly.

Film director Ron Howard has come a long way to reside in the heady company of Hollywood's most elite directors. His first Academy Award for film director was in 2001 with "A Beautiful Mind". The great revenue generated by The Da Vinci Code film has already promoted a possible sequel story: another film version based on the novel "Angels and Demons", also by Dan Brown with Robert Langdon playing his first adventures, might be coming up.

As it is often the case, the book was far superior, especially when the book is a bestseller and an enormous expectation has risen around it. The main reason, according to some critics, is sheer mathematics. Hollywood doesn't accept scripts over 100 pages, because each page is a minute of filming. So, what about a book over 300 pages long? As a consequence, it lost some important aspects of the book, such as the sensation of adventure and the romantic atmosphere between Robert Langdon and Sophie Neveu.

Tom Hanks (Robert Langdon) with his no sense hair seems to be distant from his character. Paul Bettany is almost unrecognizable and plays the menacing single minded Silas to utter perfection. Sir Ian McKellan was fantastic and really steals most scenes he appears in. He delivers a real character actor when playing. Audrey Tautou is as expected: warm.

Overall, it was a thoroughly enjoyable, occasionally slow moving thriller. For those who read the book, an opportunity to delight with the Louvre and a lot of scene details. For the others, the film is a great opportunity to challenge the audience's beliefs and creeds.

Nominations

Best Score - Hans Zimmer - 2006

Broadcast Film Critics Association Best Original Score - Hans Zimmer - 2006 Satellite Awards Best Visual Effects - Kevin Ahern - 2006

Satellite Awards Best Sound - Chic Ciccolini III - 2006

Satellite Awards Best Art Direction - Contemporary Film - Allan Cameron - 2006 Art Directors Guild

Link no blog: <http://projectplatus2.blogspot.com/2007/12/da-vinci-code-is-film-more-polemic-than.html>

A2: Primeira resenha - HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO

HARRY POTTER AND THE GOBLET OF FIRE -

Review

In this great adaptation of the 4th book of Harry Potter's series we meet the young wizard and his gang competing in the Triwizard Tournament, which takes place in Hogwarts and involves two other schools of magic. Even though everybody is worried about Voldemort's attacks - and he indeed takes profit of the big event to play wickedly - there is room for love at ball's night.

Surprisingly, Mike Newell - more known as the director of Four Weddings and a Funeral - proves to be an excellent action movies director as well. The plot is fairly faithful to the original book - despite of the fact that Sirius Black character almost disappears on the big screen - and the trio of young actors achieves to perform the development of their characters personalities. Lots of action and stunning special effects make it easy to be watched and nobody complains about the 2:30 h length. In fact, the same way as when we read the book, we leave the theater wanting more and more. So far, the best movie of the series.

Reasons to be considered a blockbuster

First of all making a movie based on a blockbuster book in itself is already half-way to become also a big hit. And more, being a movie of a series of blockbusters movies makes it even easier.

The plot requires plenty of scenarios and special effects that demand rivers of money.

Even though the main characters are played by teenagers (not so famous or completely unknown until being selected to these roles) the regular cast is full of British celebrities which appear as well special guests such as Robbie Coltrane, Maggie Smith, Ralph Fiennes, Emma Thompson, John Cleese, Alan Rickman and others.

It was the movie that made more money worldwide in 2005, the year in which it was released - thanks to the maniacs who went to watch it at least three times.

Finally it deserved (like the others movies of the series) a première at Leicester Square theater in London, with full coverage of the media, red carpet, nightgowns and tuxedos.

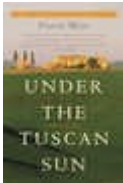
(I rest my case, your honor).

A2: Segunda resenha - SOB O CÉU DA TOSCANA

Should Frances Mayes Follow Jorge Amado's advice?

by ...

Brazilian writer Jorge Amado, the famous author of *Dona Flor and Her Two Husbands*, refused to watch the adaptations of his novels to the small screen because he said that his stories couldn't be recognized. Check it out if Frances Mayes should do the same about the adaptation of her book *UNDER THE TUSCAN SUN* to the big screen.



The book: *Under the Tuscan Sun* is Frances Mayes' report of her life in Italy when she and her second husband Ed decide to buy a house - Bramasole - in a small Tuscan village - Cortona. Being a creative writing professor she skillfully describes the difficulties of buying and renovating an old house in a foreign country, which are aggravated by the fact that she lives half of the year in San Francisco, US, and has to count on a group of non-professional Italian and Polish builders. But her summertime in Italy is not only about worries: she competently narrates her impressions of the country, the people and especially the local food. Her mouthwatering recipes give us the smell and the taste of Tuscany while her lyrical narrative gives us the colors of her garden and the region. Most of all she gives us the feeling and the pleasure of being under the Tuscan sun.



The film: After a traumatic divorce Frances Mayes (Diane Lane) travels to Italy to heal from the depression she sank into and in an impulse decides to buy an old house - Bramasole - in a small Tuscan village - Cortona. She has to renovate the house with the work of a group of immigrants and deal with unattended guests and eccentric neighbours. But apparently her main purpose is to find a new love - rather than starting a new life. After some failed attempts with her real estate agent Martini (Vincent Riotta) and with a handsome stranger - Marcello (Raoul Bova), who she meets in a weekend trip to the Amalfitani coast, she eventually meets an interesting man - Ed - at a party in her new house.

Well, if you had the impression that these are two completely different stories that share the same characters' names and the same scenarios you're not far from the reality. While the book's central point is Tuscany - or Frances Mayes'

impressions of Tuscany - the movie focuses on Diane Lane's character - who can't be seriously called Frances Mayes - and her search for love. It certainly wouldn't be easy to adapt a narrative lacking action and events to the big screen but everyone who read the book would be expecting something related to *Babette's Feast* (directed by Gabriel Axel, 1987) or a funny movie based on the exploitation of the local's idiosyncrasies. Surely it would be too optimistic to expect a movie about enjoying the delights of relaxing, gardening, cooking and eating side-by-side to a good partner.

Nevertheless, the approach chosen by the producer, director (Guinevere, 1999) and screen writer (*The Truth About Cats and Dogs*, 1996; *Shall we Dance*, 2004) Audrey Wells is fairly disappointing. Giving her background, a comic love story would be expected. She could, for instance, have made a funny film about the troubles of a freshly married couple living in an old house recently bought in Italy and yet her story would be more faithful to the original one. But creating a flirt that never happened between two real people - Mayes and Martini - or a hot weekend with a complete fictional character - Marcello - is inexplicable. First because Mayes was supposedly recovering from her depression. And also because one of the charming points of the book is the fact that her project of buying a house in Italy and part-time living there was fully supported by Ed, with whom she shared her dreams and accomplished Bramasole's renovation.

The film in itself is light and amusing entertainment and has some noticeable features: Tuscany scenery is magnificent and actually makes you feel like going over there - in fact this is the best point of the movie. Diane Lane's character isn't a stereotyped superwoman; instead, her performance is quite convincing and captivating as a vulnerable woman. Besides, Sandra Oh playing Frances' lesbian friend Patti gives us a hint of why she stood out later in TV series *Grey's Anatomy*. And Raoul Bova is so gorgeous that it's worth watching the movie just to see him.

The problem is that the story is totally forgettable. It gives the impression that Audrey Wells is one of these love stories writers that has a prompt formula - professionally brilliant but romantically inapt middle-aged woman tries to find Prince Charming, always falling for the wrong guys, but is finally rewarded by meeting "The One" - who only change names and places. This time it was set in Tuscany. Another problem is that it's a movie made for women - and not the feminist kind. Men won't appreciate the romantic tone and the fact that the film is about women's issues. Feminists will be upset because Frances is portrayed as someone whose happiness depends on being with a man.

And above all: why make a movie based on a book if next to nothing of the original story will be kept? Just to take advantage of its success? If the screen version doesn't make you envy Frances Mayes for spending her summers in Tuscany, in her very own great house, eating fresh tomatoes dripping olive oil, relaxing, taking her time in a lazy Mediterranean pace, it doesn't deserve to be named *Under the Tuscan Sun*.

So, if you still intend to watch the movie, don't read the book first. But don't forget: READ THE BOOK!

"Under the Tuscan Sun"

Written and directed by Audrey Wells, based (?) on the book by Frances Mayes. A Touchstone Pictures release.Length: 1:53.

Frances - Diane Lane

Patti - Sandra Oh

Marcello - Raoul Bova

Martini - Vincent Riotta

Link no blog: <http://projectplatypus2.blogspot.com/2007/12/should-frances-mayes-follow-jorge.html>

A3: Primeira resenha – MATRIX

Have you ever felt that everything surround you is just an illusion? Sometimes you think that reality is a secret unaccessible for normal human beings? Can you imagine a real sense or purpose in living your life based in common values that defines our society? If your answer to questions like that is yes, be carefull; watching Matrix maybe you will start to looking for a real world hidden behind a strong purpose in keeping us searching for a standard and intangible “happiness”. Using a action movie format and abusing of special effects it can be viewed as a big video-game, probably by those who never ask themselves questions like those cited above. In a deeper point of view we can identify questions related to the purpose of our lives, illusions of happiness, big companies interests, consumerism, unfication of thinking, loss of individuality. References about Buddhism are extensive throughout the movie. If you feel that energy enough had been spent in vain, is time to find a way out.

A3: Segunda resenha - O SELVAGEM DA MOTOCICLETA

Film review: Rumble Fish

by ...



FILM: RUMBLE FISH

1982 Universal Studios.

DIRECTOR: Francis Ford Coppola

CAST: Matt Dillon, Mickey Rourke, Diane Lane, Nicolas Cage, Dennis Hopper, Vincent Spano, Diana Scarwid.

LENGTH: 94 minutes.

Based in the novel by S.E. Hinton

SCREENPLAY: S.E. Hinton and Francis Ford Coppola.

PRODUCERS: Fred Roos and Doug Clayborne

Movies represent a particular form of art that uses images, actors' performances, soundtracks. In the environment of cinemas, they hit our brains and hearts with condensed emotions and messages transmitted in few hours. Books, using reading and imagination, give us a wide-range of interpretations, and, on an individual basis, allow lots of possibilities in exploration of contents. In this way they should not be compared in terms of quality, but frequently we proceed so when novels are adapted to movies. Doing this, most of the times we tend to be disappointed with movies because, when the scope is limited, we are prone to understand this as a failure to transmit a message. Surprisingly, sometimes a movie seems much better than the book that inspired it and we start to ask how could it have happened?

Rumble Fish is a very good example of this rare situation and there is an obvious explanation: Francis Ford Coppola. Using poetry to develop a subject quite common, having an extraordinary talent to choose and explore the cast and being technically perfect he accomplishes this very difficult mission. Rusty James (Matt Dillon) is a teenager without any perspectives of future, who tries to build his identity based on values of street gangs. His father, an alcoholic former lawyer who was abandoned by his wife, was played majestically by Dennis Hopper. The major goal of Rusty James is to be like his brother, the Motorcycle Boy (Mickey Rourke), a well-educated boy that dangerously walks in the thin line between extreme intelligence and insanity and transmits all the hopelessness you imagine that could exist. Here we see clearly Francis Ford Coppolas ability to put the right piece in the right place; known as an actor with limited resources, Mickey Rourke here makes viewers wonder whether he has actually improved as an actor or if he is just being

himself. His performance in *Barfly*, with Faye Dunaway, points to the first option.

Mixing major talents with promises of future, using technical resources like black and white and colors eventually, making metaphorical criticism to the standard social demands, Coppola shows us the limitations that we, as a society, have when accepting something that does not fit in two standard deviations above or below. Additionally, we have a funny comment about aging by Tom Waits and a young Nicholas Cage giving us the impression that Nicholas Cage will be forever Nicholas Cage regardless of the character played. If you have neither read the book or seen the movie and are looking for some advice, go first to the cinema.

Link no blog: <http://projectplatypus2.blogspot.com/2007/12/film-review-rumble-fish.html>

A4: Primeira resenha - MATRIX

Behind the matrix of a blockbuster

Released in 1999, THE MATRIX was a huge success. It was the first of three sequel movies produced by The Wachowski Brothers, which undoubtedly transformed forever the movies industry

Inside the plot, Neo (Keanu Reeves) is a young and brilliant computer expert who seeks restlessly for the meaning of the Matrix. When he finally meets Morpheus (Laurence Fishburne), considered a dangerous terrorist by authorities, Neo faces a terrible doubt: to follow Morpheus into the truth or to stay in what is called “dream world”. In their search for freedom, they face the endless war against men and machines, which will last until the last few minutes of episode three.

The directors were able to make the sequel a huge blockbuster. In order to do that, they did what was inevitable and necessary to bust the audience. First they contracted two Hollywood big movie stars: Keanu Reeves and Laurence Fishburne, which attracts for themselves a huge number of audiences, no matter what project they are in.

By having a very appealing fiction plot, The Wachowski Brothers were able to get to viewers of almost all ages, not to mention the ability to divide the film in three separated parts, potentially increasing both audience curiosity and, by consequence, the movie financial results.

And, last but really not least, was the amount of money and technology invested in this trilogy. In terms of computers techniques and special effects, The Matrix sequel was considered a breaking-point in the cinema industry, influencing many directors and movies from that moment on.

The producers were able to make a movie which became a memorable piece-of-art, a kind of you want to buy the DVD and replay it many times in your home. Definitely one of my favorite films.

A4: Segunda resenha - A LINHA DO TEMPO

Compared to the novel, Donner's Timeline is a waste of time

By...



United States, 2003

Running Length: 1:55

MPAA Classification: PG-13 (Violence)

Cast: Paul Walker, Frances O'Connor, Gerard Butler, Billy Connolly, Ethan Embry, Anna Friel, Rossif Sutherland, David Thewlis, Matt Craven, Neal McDonough

Director: Richard Donner (Ladyhawke)

Producers: Richard Donner, Lauren Shuler Donner, Jim Van Wyck

Screenplay: Jeff Maguire and George Nolfi, based on the novel by Michael Crichton (Jurassic Park, The 13th Warrior, Rising Sun)

Professor Edward Johnston (Billy Connolly), aided by his assistants Andre Marek (Gerard Butler), Chris Johnston (Paul Walker), Kate Erickson (Frances O'Connor) and François Dontelle (Rossif Sutherland), makes a huge discovery: the ruins of what was once La Roque, a 14th-century French castle. While part of his team goes down into the ruins to explore it, Professor Johnston travels to New Mexico to have a meeting with Robert Doninger, president of ITC Corp., which financially supports the excavations in France. Meanwhile, Marek and Kate discover inside the ruins a sealed chamber, and inside it, two intriguing objects - a bifocal lens, which couldn't have been invented before the chamber was sealed, and a handwritten letter from Professor Johnston dated of 1357, asking for help...From this moment on Professor's team starts a quest to rescue him from the 14th century, where he was sent by ITC's time-machine, to see with his own eyes the 100 Years War between French and English.

Although Crichton's novel is actually one of the best modern science fiction thriller books available, its adaptation to a film is a classic example of how fantastic books can turn into catastrophic films. The main reason is because it would be impossible to condense an over-500-page book into a film less than 2 hours of length and expect this film to be accurate with the original novel. The details of characters, landscape, clothes, weapons, either are not present in the film, or are carelessly inserted in it. Language differences were forgotten... so were consequences of acts made in the past. The actors, also, were not as good as they were expected to be. Billy Connolly's performance was unacceptably weak, even worse than in *The Last Samurai*. The same thing happened with Michael Sheen, when compared with his part in *Underworld*.

Regardless of his experience with previous films, such as Lethal Weapon, Ladyhawke, Superman, and at least a dozen more, director [Richard Donner](#) was unable to turn this one into a blockbuster. Maybe it was due to the low budget of the film, or simply the absence of will to do a good job, we will never know...

Except for the beautiful landscape and some special effects during the battle at La Roque, the filmmakers have not done a good job, so it would be nice if you had the opportunity to first watch it and then go to the book to get your own impressions.

Link no blog: <http://projectplatypus2.blogspot.com/2007/12/timeline-compared-to-novel-donnors-film.html>

A5: Primeira resenha - DANÇA COM LOBOS

Dances with Wolves
Review

Imagine that you would be sent to an uninhabited, lonely and distant place for a reconnaissance mission in a Sioux territory. It was the challenge faced by the high graduated military John Dunbar, (played by Kevin Costner) in *Dances with Wolves*, a film which has his direction too. What John didn't know is that he was going to live the greatest human-relation experience in all his life by all means. This is the biggest film's merit specially for the mild, poetic and full of respect way both people (him and Indians) deal with each other. Slowly the military is becoming one member of the tribe, deserving their confidence and learning their habits. Other highlight is his beautiful "socializationship" with a curious and very real wolf named "Two Socks", cowardly attacked by a US army staff. This is a dramatic movie that represents only one out of the numerous histories of native people massacres in world colonization in wich each minute watched is worthy mainly to recognize we all have a debit to our early people and to learn not to repeat the same attitude, the same mistake.

Firstly, I classified this plot as a blockbuster since it was produced with a considerable budget for the beginning of 90's: around US\$ 19.000.000, making more than US\$ 424.000.000 at box-offices worldwide. Other reasons for that is the presence of a name like Kevin Costner in the cast and it has been won 7 Oscars and another 29 prizes.

A5: Segunda resenha - À ESPERA DE UM MILAGRE

Film review: The Green Mile

by ...

FILM: The Green Mile

United States, 1999

DIRECTOR: Frank Darabont

WRITERS: Frank Darabont (screenplay), Stephen King (novel)

GENRE: Drama

RUNTIME: 188 min

CAST: Tom Hanks, David Morse, Bonnie Hunt, Michael Clarke Duncan, James Cromwell, Michael Jeter, Grahan Greene, Doug Hutchison, Sam Rockwell, Bary Pepper, Jeffrey Demunn, Patricia Clarkson, Harry Dean Stanton, Dabbs Greer, Eve Brent.



Based on a Stephen King's book, "The Green Mile" (reference to the green path linking the cells to the electric chair) is not just a story about death sentence, violence and living in prison; it's more about respectful relationships among guards and prisoners and also about a special gift (the ones we desire many people could have) carried by one of the inmates. At least that's the message we all want to keep rather than some terrible scenes of executions. Actually, Frank Darabont (director and screenwriter) had tried some of the same elements in one of his previous works ("The Shawshank Redemption"), what gave him some good background. These elements are especially those which show the good side of everyone, like humanity, honor, loyalty and friendship.

The story takes place in the death row of a certain prison in the south of the US between the end of 1920's and beginning of 1930's. The plot develops around Paul Edgecomb (Tom Hanks, Best Actor for "Philadelphia" - 1993 and "Forrest Gump" - 1994) as he leads the crew in charge of carrying out the prisoners stay on their way to execution. He's got a big handy workmate, Brutus "Brutal" Howell (David Morse, from "The Indian Runner", "12 Monkeys") who is very useful in solving troubles, mainly the ones caused by the annoying spoiled Percy Wetmore (Doug Hutchison), the governor's step-nephew. He seems more like a delinquent than a guard himself. Bary Pepper (Dean Stanton, from "Saving Private Ryan") and Jeffrey Demunn (Harry Terwilliger, from "The Price) complete the team.

Paul's noble feelings, such as his dignity, became clear when treating prisoners like Eduard Delacroix (Michael Jeter, from "Patch Adams"), William "Wild Bill" Wharton (Sam Rockwell, from "Lawn Dogs"), who deserves a very good mention for his performance as a deranged man, and especially, John

Coffey (Michael Clarke Duncan, from "Armagedon"), "like the drink, only not spelled the same". John is a sensitive huge black man who has this very special power of cure. He has been sentenced for the killing of two little girls.

Since the book was published in chapters the movie may seem odd to some viewers, as the film goes along three hours. Someone could wonder how come almost all the scenes were taken inside the prison (showing only the death row and its facilities) and it still got the audience's attention. The director turns this delicate characteristic (it could even compromise the whole work) into a favourable aspect of the movie by focusing on characters' feelings, on their temperament, rather than on the predictably violent scenes, for example. Paul and Coffey, particularly, have got depth. Being the chief, Paul knows exactly how to deal with the criminals, heavily or not, depending on what the situation asks for. Coffey having all those attributes (physical strength, parapsychological powers) could be just the good guy unfairly caught (only because of his skin colour), who has been still crying for his sentence, but no; he's given up, he's just tired of living. The execution scenes are mainly as disgusting as those written in the book and perhaps could have been left out.

It's worth seeing it, especially for the way Darabont conducts the movie mixing the different elements while the narrative goes. Elements such as a couple of funny scenes help to make the theme lighter than it really is. The performances of Hanks, Duncan and Rockwell help a lot to justify the time (what a time!) spent watching it.

Link no blog: <http://projectplatypus2.blogspot.com/2007/12/film-review-green-mile.html>

A6: Primeira resenha - O PODEROSO CHEFÃO

The Godfather

For me this is a true blockbuster. For sure is not the example of a expensive movie but it counts with big names as a blockbuster deserves: Al Pacino and Marlon Brando. Big names here signify not only in the sense of celebrities, but two real tremendous actors. The first part of the trilogy relates how family and its honor can be something stronger than the man desire of not to be involved in crime business. Michael Corleone has comeback from war and doesn't have any interest in living in an Italian mafia environment. He tries until his father is victim of a murder tentative, result of discordance about the most new subject of the criminal business, drug traffic, which Don Vito Corleone was not in agreement. After that and suddenly, he sees himself in charge of a complex movement for revenge and, consequently, in Mafia lifestyle. This show how controvert can be the relation between the conscience of their illegal way of life and something they saw as a much more devastating problem for society (drugs). Finally, this movie has an association of a good story, an excellent movie director and big actors.

A6: Segunda resenha - O PACIENTE INGLÊS

War times are not the same

By...



Film: The English Patient, 1996

Screenplay and direction: Anthony Minghella

With: Ralph Fiennes (*Schindler's List*), Juliette Binoche (*Chocolate*), Willem Dafoe, Kristin Scott Thomas

Soundtrack: Gabriel Yared (*Betty Blue*)

Based on the novel of the same title by Michael Ondaatje

At the end of the Second World War, we can say that two stories go on vividly at the same time. The first is the past of Almasy (Ralph Fiennes), an unidentified ill man living in an Italian village under the care of a strong woman. The other involves Hana (Juliette Binoche), a 20-year-old Canadian nurse, tired of the homeless life, and two other men that make part of her life in very distinct ways: Kip - a bomb disarmer and Caravaggio - a retired thief. As she reads Herodotus to the English patient, he remembers every minute until the tragic end of his only truthful romance. Even though he tries in vain to forget it, the memories come with such intense pain that neither the doses of morphine nor his actual appearance can overcome that. The main point in common for all of them is the feeling of hopelessness in life, the result of miserable years of war.

Although the book is mainly located in a villa near Florence, where the English patient, Hana, Caravaggio (Willem Dafoe on the screen) and Kip are, Anthony Minghella's competent adaptation was capable of a very beautiful migration from the Italian scenery to the desert and of a tremendous growth of some characters, not extensively explored by the author, Michael Ondaatje. One can say that an example of this 'upgrade' is Kristin S Thomas' work as Katherine, not to mention the perfect participation of Juliette Binoche, even looking some years older than the original Hana. Another impressive point is the photography, which brings us a gorgeous Sahara desert, a unique place for a torrid romance, and permits an appreciation of some of the ancient rules of what is considered such an inhospitable location.

The soundtrack by Gabriel Yared (*Betty Blue*) is another precious gift in this adaptation, giving us an extra intensity to the scenes, no matter whether they are located in the desert or in Italy.

Both the book and the movie are very good examples of excellent literature

and cinema. The adaptation is so powerful that it is impossible to read the book after seeing the film without remembering the screen pictures.

Can any modern war allow the construction of such a kind of romance? Maybe not. So it would be interesting to read this masterpiece first, and give your imagination a pleasant exercise. If not feasible, you will be very surprised by both the novel and the film.

Link no blog: <http://projectplatypus2.blogspot.com/2007/12/war-times-are-not-same.html>

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Segue abaixo a transcrição das entrevistas feitas com os participantes da pesquisa, após a realização da primeira tarefa (primeira resenha) e segunda (segunda resenha).

P = Pesquisador
A1 a A6 = Aluno 1 a 6

ALUNO 1 – PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: TITANIC (*Titanic*)

P – A minha primeira pergunta é a seguinte: quando eu pedi pra você fazer, quando eu mandei pra vocês o que era pra fazer, por onde você começou? O que você fez primeiro?

A1 – Eu... a primeira coisa que eu falei... que filme que eu vou usar? Aí eu te mandei o e-mail, porque eu não conhecia filme nenhum, aí depois que você me passou as sugestões, eu entrei no site pra ver qual que eu me lembraria mais pra poder falar sobre. Aí eu cheguei à conclusão que eu tinha visto uns dois, que eu lembraria de uns dois. Aí eu comecei a olhar sobre o Titanic, pra ver se eu lembrava algumas coisas. Aí eu cheguei à conclusão que eu lembrava só uma idéia geral, e na verdade eram cenas que sempre passam... em comercial de televisão, as cenas mais importantes da história, né, que é o início da história, o cara lá procurando o tesouro, depois ele lembra de como começou...

P – Você assistiu a algum trailer?

A1 – Não, não assisti de novo não. Eu li algumas... para lembrar o filme, tinha algumas ‘reviews’ lá, eu li algumas ‘reviews’ (*M - ah, então você leu alguma coisa?*)

Li, algumas, principalmente porque eu não lembrava o nome, eu sou péssima pra saber artista, eu não lembrava o nome, principalmente da mulher, eu não lembrava o nome real dela, entendeu, aí tive que olhar.

P – Aí então você consultou para...

A1 - ... para saber a história. E como eu nunca tinha feito uma crítica, o meu maior medo era saber se eu podia virar e falar na primeira pessoa, se eu podia falar assim “eu não gostei”, “eu gostei”, “eu acho que você deve ver”...

P – E o que você descobriu?

A1 – Eu descobri que eu acho que pode, entendeu, que você pode realmente falar como se estivesse conversando com alguém, “olha, o filme é assim, assado”, nada muito estruturado... Não sei se porque estava na internet, mas como estava escrito “critics”, mesmo na internet, eu falei que “ah, deve ser assim mesmo”. Pode ser mais tranquilo, se eu quiser ‘meter o pau’ sem provar, tinha alguns caras que meteram o pau, que não gostaram, eram contra o diretor... E falam abertamente isso...

P – As críticas que você leu, eram de pessoas comuns ou eram de algum crítico de jornal, ou de uma revista?...

A1 – Me parece que tinha algumas de pessoas normais, que só incluíram lá um comentário, mas aquelas que eram maiores, que tinham detalhes, que você via que tinha informação mais estruturada, tipo contando a história do diretor, que foi o primeiro filme disso, qual o último filme que ele fez, você sabe que é um cara que acompanha, até talvez... Tinha uma crítica lá que você até fica convencida de que o filme é mesmo um lixo. Como eu gostei muito, não me convenceu! Mas às vezes eles colocam tantos argumentos que convence! Poderia até te convencer e você dizer “bom, isso aqui pode estar até respaldado.” Mas embora eu não tenha assim esse conhecimento de filme, eu olho ali “tá bom, foi bom, foi prazeroso, tá ótimo.”

P – E você lê críticas em português ou inglês? Por exemplo, você vai ao cinema; você lê a crítica antes?

A1 – Normalmente eu leio no Estado de Minas, ou aqueles ‘Pampulha indica...’

P – E em inglês, você lê?

A1 – Não, antes de ir eu não leio não.

P – Você saberia dizer como é estruturada uma crítica de filme em inglês? Porque às vezes a gente escreve um artigo e pensa “ah, eu sei escrever um abstract, eu sei escrever um artigo”, eu sei o que tem que conter.

A1 – Não, numa crítica eu não sei. Eu fui mais ou menos igual aos outros. Os outros que eu vi sempre falavam, assim, basicamente do principal, o que é mais tocante no filme, sobre o que é, tipo uma coisa que você gostou, que é aquilo que te tocou mais. Foi o que eu mais percebi que teve, pelo menos todas as que eu vi, pelo menos. Falava do principal do filme, né, que é a história do colar, que é um filme de amor, assim, o principal do filme e se você gostou ou não, e do quê você mais gostou. É o que eu percebi.

E eu achei que fosse diferente. Quer dizer, eu nem sei se é assim, eu percebi que eu iria escrever assim depois que eu li algumas (críticas). Se eu não tivesse lido, primeiro que eu ia ficar meio perdida, porque não lembrava de muita coisa. Mas vamos supor que fosse de um filme que eu acabei de ver; eu provavelmente ia escrever mais tecnicamente, entendeu, eu ia consultar não sobre crítica, eu ia consultar mais sobre o cara, tentar fazer uma coisa mais técnica.

P – Quer dizer então, ter lido outras resenhas te ajudou a...

A1 – É, me ajudou a identificar mais ou menos como que é o tipo.

P – Quando você escreveu, você usou dicionário ou alguma outra coisa?

A1 – Não. Eu escrevi na internet, entendeu, e eu não usei dicionário pra escrever não. Mas, por exemplo, como eu li várias outras coisas, eu posso ter sido influenciada. Tipo, “o cara começou, como que ele começa? Ah, ele começou falando do diretor; ah, então é como eu vou começar”.

P – E quanto a dúvidas no uso de palavras?

A1 – Não, porque eu escrevi mais ou menos o que eu sei, mesmo. Não inventei porque aí é mais difícil, acaba arrumando mais confusão.

P – Você fez algum planejamento antes? Como foi...

A1 – Não, eu escrevi. Aí, na hora que eu terminei, eu voltei na instrução e falei “gente, que tamanho isso precisa ser?” Aí vi que tinha que ter duzentas e tantas palavras. Aí na hora que eu contei, não tinha. Eu falei “não, falta uma frase”. Aí eu falei “que frase que eu vou colocar aqui?” Aí eu botei mais uma frase, assim, no final. Aí deu 250 (palavras), aí eu dei mais uma linha assim, pra ver se tinha mais algum sentido, e pronto.

P – E quando você releu, você releu procurando um sentido geral, ou leu procurando erros de gramática, spelling?...

A1 – Não, eu reli só pra ver geral. Porque eu esperei que erro de gramática o Word ia mostrar. (*M – Ou não, né...*) É (risos), assim, erro da palavra ele ia mostrar. Agora, se estava certo ou não, tempo verbal, isso ele não corrige... É, isso eu não olhei muito não, eu olhei mais “bom, eu falei do cara, falei da história, falei que foi bom, gostei, acho que é isso.”

P – Ou seja, você fez a estruturação na sua cabeça pelo que você viu nas outras (resenhas).

A1 – É, foi tipo o que os outros fizeram. Não planejei “vou falar isso primeiro...”

P – Quando eu pedi pra vocês escreverem, eu coloquei o que era pra fazer, qual o tamanho do texto, quem ia ler e onde a gente iria publicar. Você prestou atenção nisso?

A1 – Não. É, eu me ative ao que os outros escreveram. Não sei se os outros preocuparam. Eu li, e talvez eu era o público dos outros. Eu entendi, então escrevi como se fosse pra qualquer um, nada em detalhe, porque eu não sei falar em detalhe, nada técnico sobre o filme ou sobre os atores do filme, tipo a história deles, se foi a melhor performance deles ou não – pra eu saber se foi a melhor eu teria que saber as outras. Pra falar que é a melhor, você teria que ter um pré-julgamento. Só falei que foi bom, que eu gostei, que a história é essa, e acabou.

P – Escrever é, em geral, algo um tanto ‘solitário’, individual. Você escreve, relê e, no caso, entrega o texto pra mim. Você acha que seria diferente pra você – ou não – ter, durante o processo de escrever, mais contato com outras pessoas, alguém dando palpite no seu texto, dando sugestões antes de você terminar?

A1 – Com certeza. Porque a minha dúvida, na hora que eu mandei, eu falei “será que tá todo mundo fazendo, as outras pessoas, eles estão escrevendo assim?” entendeu, ou, como eu não tenho noção nenhuma, eu ainda fiquei assim “nossa, se eu tivesse lido de alguma outra pessoa pra saber se o meu é o esperado, é isso mesmo”, teria sido melhor no sentido de “é isso mesmo, tou tranquila”. Eu fiz meio no escuro, sem saber se era isso, se não era. É insegurança. Era isso que foi pedido? É isso que é uma review? Eu mandei e pensei “ah, seja o que Deus quiser! É isso aí e pronto”.

ALUNO 1 – SEGUNDA ENTREVISTA – FILME: O CÓDIGO DA VINCI (*The da Vinci Code*)

P - Analisando as duas resenhas que você fez – a primeira sobre o Titanic e a segunda, sobre O Código da Vinci – que avaliação você faria do trabalho da primeira e do trabalho da segunda, o seu processo de escrever a primeira resenha e escrever a segunda resenha?

A1 – Bom, a primeira eu sentei e escrevi e na verdade, assim, foi numa sentada. Eu olhei e tal, e falei ah, escrevi assim e nem pensei muito. Pensei realmente em preencher o número de palavras necessárias (risos). É, aquilo que eu disse, “ta faltando uma sentença.”, eu até te contei que, na hora que eu contei a primeira vez, faltava, tipo, sei lá, um tanto que era uma frase. Eu falei “Nossa, deixa eu pôr uma frase qualquer pra fechar, uma frase meio que feche”. Aí eu coloquei uma frase, mas não preoquepei se ela cabia, se ela tinha relação com o parágrafo que eu tinha escrito, nada. Olhei e pensei, ah, tudo é do Código da Vinci – não, do Titanic, tudo é do Titanic – não preoquepei muito se tinha seqüência, o que eu queria dizer, foi só falar se a pessoa deve assistir o filme ou não, se eu gostei do filme ou não. Basicamente, né, quem que... a respeito do que era, e só me preoquepei assim, porque você lê na verdade quando você vai ao cinema, né, tem o nome do diretor e o nome do artista. Foram essas as preocupações que eu tive.

Agora, no outro, como a gente se preparou mais, eu fiquei mais preocupada realmente em tentar fazer algo, talvez mais técnico, não sei se seria a palavra... E a gente, no início, a primeira coisa que a gente fez na verdade foi fazer um planejamento do que a gente ia escrever, então quando eu fui escrever, eu procurei mais ou menos tentar seguir aquele plano que eu tinha feito e pra isso, realmente eu tive que procurar lá na internet links e tudo, pra saber mais a respeito do filme, né, coisas que às vezes a gente só assiste o filme e não sabe, mesmo porque eu já tinha visto o filme há algum tempo. Então eu tive que ler mais sobre o que era, mais detalhes, porque umas coisas eu já tinha esquecido.

P – Normalmente então você não faria um planejamento antes da redação?

A1 – É, dependendo né... Eu não planejei na verdade porque eu achei que uma revisão... eu não sabia como escrevia. Era pequeno, então às vezes a gente acha que o que é pequeno não precisa de tanto cuidado, porque é pequeno você acha que um parágrafo já tem tudo. Eu sou muito de escrever, realmente eu não planejo muito não. Se foi bem ou não, eu vou ver no final, mas eu escrevi lá...

P – Depois de ter passado por todo esse processo, o que ficou mais marcante do que é uma resenha pra você?

A1 – O que ficou mais marcante do que é uma resenha... (Bom, porque antes você disse que tinha pouca noção do que era...). Acho que os aspectos que tem que necessariamente, bom, não obrigatoriamente, mas os aspectos que normalmente estão dentro de uma resenha, uma resenha crítica, que eu não sabia... Por exemplo, a linguagem, a questão do tempo verbal que normalmente se coloca para contar a história, o jeito de se direcionar à pessoa que vai ler, ou a preocupação com quem vai ler, uma coisa que a gente, quer dizer, eu nunca penso. É uma coisa que até a gente discutiu né, de se pensar em quem vai ler, e por exemplo a parte de adjetivos, a maneira de dar a minha opinião mais sutilmente em vez de mais diretamente, nunca imaginei que isso fizesse, assim, uma diferença, que fosse importante ou não, a

diferença entre uma coisa e outra... O que mais... Ah, algumas coisas técnicas, sobre a idade do filme, falar um pouco das coisas boas e ruins dos atores e atrizes, e algumas outras coisas...

P – Ler outras resenhas te ajudou?

A1 – Nossa, é, ler outras resenhas me ajudou com certeza, de às vezes enxergar pontos que você passou batido e realmente críticas que você não tinha enxergado. Coisas que você lê e enxerga, é a mesma coisa que enxergar as coisas pra poder fazer o seu balanço. Tipo abrir o leque, na verdade.

P – Como você se sentiu fazendo esse trabalho todo na internet, o processo todo ficou muito visível, a gente fazia o planejamento, mostrava para os outros...

A1 – É, você fica com um pouco de medo da crítica, né, é óbvio. Não da crítica mesmo, porque você sabe que ninguém vai criticar direto, mas a avaliação que a pessoa vai falar “nossa, aquela ali escreve um lixo, olha pra você ver...” (risos). É, é sempre crítica, e como a gente estava trabalhando em grupos, aquilo gera uma comparação. Então você vai ler a do outro e vai pensar “será que ele tá melhor ou ele tá pior que o meu?”

P – Você acha que gera uma competição?

A1 – É, não gera uma competição, pra ganhar, é uma competição assim, que você tem interesse de saber “será que nesse grupo eu sou... eu tou num nível muito ruim ou muito bom? Do que nós estamos falando?”

P – Isso chegou a incomodar?

A1 – Não, não chegou a incomodar. Eu queria saber, é difícil você avaliar um outro texto, ainda mais em inglês. Provavelmente se um daqueles textos não fosse de um aluno, eu não tivesse sabido que era de um aluno e fosse já de um professor, eu talvez fosse falar “nossa, que ótimo”. Mas você sempre lê na dúvida, assim, será que isso aqui tá certo ou tá errado, você não tem a total certeza, você pode ter um feeling, mas como você não tem a autoconfiança sobre a sua avaliação, você vai falar “não, ele pode estar errado, eu também”.

P – E como você se sentiu analisando, contribuindo com a crítica ao trabalho dos outros e sendo criticada também?

A1 – É, eu me preocupei, assim, em falar sobre coisas que eu tinha o máximo de certeza possível, não falar sobre... eu posso até ter achado outras coisas, mas eu fiquei mais receosa em estar dando um input que poderia não ser muito certo. E quanto, por exemplo, às críticas, né, as observações que vieram pra mim, eu até esperava na verdade mais observações, eu gostaria que as pessoas fossem talvez o que eu não fui também (risos), fossem mais diretas... “não, aqui tá errado, aqui pode trocar, se fosse eu escreveria diferente...”. Só que as pessoas realmente são sutis em criticar o outro, e você espera que, já que você quer melhorar, você esperava que não, que podia falar o que fosse mesmo, não tinha problema...

P – Por outro lado, foi exatamente isso que você fez...

A1 – É (risos), foi exatamente o que você faz com o outro...

P – Esse momento que a gente teve, de interagir e olhar desde o princípio, no planejamento, falando “olha, aqui parece que tem um buraco, isso aqui eu não entendi muito bem, isso aqui está bom”, como isso te ajudou – ou não necessariamente fez diferença – na hora de você escrever?

A1 – Ajudou, porque eu mudei algumas coisas em função das observações, tipo falar de alguns atores, outras coisas que eram relevantes e que eu tinha esquecido, e uma coisa que eu acho que até muita gente trocou foi a maneira de escrever... No final ficou todo mundo mais ou menos parecido, colocou lá o título, depois “by alguém”, o nome da pessoa, umas informações sobre o filme, depois começou... Acho que, como um fez primeiro o outro foi assim meio que copiando o layout, não exatamente copiando, mas fazendo o mesmo tipo, olhando assim talvez os erros gerais, talvez todo mundo tenha cometido os mesmos erros. Por exemplo, o título a gente deixou pro final, você falou, mas eu não teria lembrado de colocar um título.

P – É, e em muitos jornais, na verdade, eles só dizem “filme tal”, não é uma obrigação colocar o título, às vezes é só “resenha do filme X”... Às vezes é muito mais uma orientação da própria redação do jornal.

A1 – Mas eu acho que é importante pra você saber, porque tem inúmeras críticas, e pelo título a gente pode saber o que aquilo ali focou mais, chama atenção pra um aspecto que é relevante.

P – Você acompanhou, na sua resenha e na do seu colega, as discussões?

A1 – Você ta falando se eu olhei as dos outros também? (É...) Procurei, procurei olhar os comentários, as respostas de uns pros outros, procurei olhar alguns sim, não todos... Acho que realmente teve gente que interagi mais, outros menos, acho que a Fernanda se preocupou em fazer um comentário de cada um... Assim, não vi muito alguém corrigindo uma frase ou... o toque foi sempre mais em termos de alguma coisa que você esqueceu, ou que podia ficar diferente, ou o que você gostou ou percebeu no filme e que não estava contido no escrito da outra pessoa.

P – Quer dizer, mais no campo das idéias do que correção propriamente.

A1 – É, muito mais em termos de idéia do que... mesmo em termos de abordagem, “olha, você foi muito crítico, ou pouco crítico, você pegou pesado nesse ponto”. A gente não chegou a comentar muito a abordagem, assim, a maneira como você expôs aquele ponto. As pessoas se preocuparam mais com você mencionar, mais o conteúdo do que a forma. De uma certa maneira a gente às vezes também quer deixar o estilo da pessoa, né, às vezes é mais ler e sentir “bom, você quis dizer isso”, assim, sem julgar... “Olha, entendi que você usou esse estilo, ou isso aqui...” Não sei se a gente chegou a avaliar esse tipo de coisa.

P – Teve algum comentário ou crítica que você não fez por receio? Você deixou de comentar alguma coisa por receio de estar se expondo ou estar expondo a outra pessoa?

A1 – Não... De repente às vezes falar é mais fácil, porque escrever fica ali... a pessoa entende mal e fica marcado ali.

P – Você teve alguma dificuldade em trabalhar com a ferramenta que a gente usou, a página wiki, o blog, o grupo?

A1 – Não, não foi muito tranquilo.

P – Você usou o blog, as informações e o material que estava postado lá?

A1 – Usei, pra escrever minha review tinha uns links lá para outras resenhas, li várias, utilizei sim, de uma forma ou de outra, algumas atividades sim.

P – Para você, fez alguma diferença o fato de estar tudo disponibilizado em um mesmo espaço na internet, tudo no blog ou na wiki, ou no grupo, mas tudo acessível no próprio ambiente online?

A1 – É, se estivesse em outro lugar, se estivesse em papel, esquece! (risos) Eu não ia olhar. Eu até pensei em alugar o filme de novo mas depois desisti da idéia. Se estivesse no YouTube eu pegava (risos). Estar tudo no mesmo ambiente facilita. A informação fica fácil, acho que é isso. O acesso, a informação acessível facilita, porque se ela está mais difícil, você vai pensar duas vezes se vai procurar. “Talvez eu escrevo com isso mesmo ou eu vou buscar essa informação?”

P – O fato da gente ter trabalhado pausadamente, cada etapa a gente tinha as discussões, apresentar para os outros, ver o seu, ver o outro, o do colega, sendo que na primeira a gente...

A1 – Deu tempo de amadurecer antes. Amadurece o assunto, revê uma coisa que você escreveu... Na outra, como foi uma coisa... A gente volta, lê de novo, então você acho que pega um outro erro que você não tinha pegado... O número de vezes que você leu aquilo que escreveu, a outra foi de uma vez. Porque na primeira resenha eu só li uma vez, nem sentei e mandei. Não esperei “esfriar”, aí ler no dia seguinte, com outra cabeça, pra ver se o que eu queria dizer era aquilo mesmo.

P – O próprio fato da gente ter lido com propósito diferentes...

A1 – É, primeiro você lê pro planejamento, depois pra olhar as idéias, se tá tudo lá, depois pra achar uns erros, tipo passo a passo, lê pra ver o que o colega corrigiu, depois a sua própria revisão

P – Depois a minha...

A1 – Tipo passo a passo mesmo, num processo mesmo de escrita. Acho que deve ser assim, né, quer dizer, eu quase não escrevo... (risos). Às vezes você escreve sem saber que está fazendo assim, né? Quando é algo assim mais duradouro, a gente talvez faça isso sem saber... Demora tanto, aí toda vez que você senta, tem que ler de novo, pra saber onde foi que eu parei, que raciocínio que eu estou... Então você acaba lendo várias vezes, acaba tendo, sem querer, que fazer isso, porque você fica obrigada. Desta vez eu não teria feito, não teria passado por tudo isso, se não tivesse sido conduzida.

P – Voltando ao fato da gente ter na página da wiki... a gente ter acesso a versões anteriores do seu texto. Se você estivesse trabalhando no Word, talvez não teria...

A1 – É, teria apagado...

P – Por exemplo, no Titanic você me entregou a versão final, então nem eu, nem você, nem ninguém teve acesso aos textos iniciais. A wiki te dá essa possibilidade (eu nunca sei se falo ‘a’ wiki ou ‘o’ wiki, em inglês não faz diferença...)... A wiki deixa esses ‘resíduos’ e você pode voltar aos textos anteriores. Você chegou a ler as suas versões anteriores para ver como o seu texto foi mudando, e o dos outros colegas?

A1 – Eu não vi muito não, porque no meu trabalho eu não tinha acesso a wiki, esse tipo de página é bloqueado. Então eu gravava no Word primeiro, então eu não lembro sinceramente quantas versões – acho que quatro – eu gerei lá na wiki. Então se sobrava um tempinho eu escrevia no Word e só trabalhava na wiki de noite. Então algumas coisas eu não corriji lá, porque não dava. Então às vezes alguém que olhar lá, talvez não vá ver alguma palavrinha ou outra que eu apaguei. Eu não sei exatamente se aparecem todas as correções...

P – É, só aparecem as correções que são feitas na própria página.

A1 – Então, uma coisinha ou outra não apareceu. Mas de qualquer maneira as correções feitas pelos outros, e a sua também foi feita na própria página, né, então elas aparecem.

P – É, tudo que é mexido na própria página gera o vermelho e o verde na marcação pra você ver onde o seu texto modificou. Onde você acha que mudou mais, foi em termos de linguagem, de...

A1 – Foi em termos de... que eu mudei... foi em termos de uso dos verbos e a frase mesmo, as sentenças, assim... teve algumas que eu passei pra passiva, que eu troquei, achei que estivesse muito complicado, mais mesmo a estrutura da frase.

P – E agora, publicada, você disse que já achou alguma coisa que gostaria de mexer...

A1 – É... que é uma palavra ou outra lá. A palavra até que está escrita certa, mas não era ela. A palavra existe, mas não é ela que eu queria usar.

P – É, às vezes a troca de uma letra faz aparecer uma outra palavra...

A1 – Pois é, troquei um ‘l’ por um ‘d’ e deu outra palavra... Agora eu vou lá e conserto no blog, porque já está postada.

P – Mas um texto é isso, né, ele não acaba, você sempre acha alguma coisa... Quando eu dei as instruções, eu dei um número médio de palavras e vocês escreveram bem mais. Interessante que, na primeira resenha, eu também dei um número de palavras e as pessoas tiveram bem mais dificuldade de chegar nesse número...

A1 – É, sem saber o que é que (o texto) tinha que conter. Parece que a gente tinha muito mais preocupação com o número de palavras do que com o conteúdo.

P – É, desta vez vocês escreveram muito mais, e não passou pela cabeça de ninguém a preocupação de ‘nossa, escrevi demais, passei do número’.

A1 – É, foi mais ‘escrevi o que eu queria?’

P – É, porque o número 350 foi por causa do Proficiency, mas não era fixo, um patamar que tinha que chegar. É o nível do exame. E todo mundo passou das 350 palavras sem estar preocupado com o que você disse na primeira entrevista, “ai meu Deus, está faltando palavra”...

A1 – É, deixa eu colocar uma sentença aqui pra dar o número certo de palavras (risos).

P – Por que você acha que isso aconteceu?

A1 – Acho que porque a preocupação era conter aqueles aspectos que caracterizavam mesmo um review, né...E no outro eu tinha essa preocupação, porque eu não sabia o que é que tinha que conter.

P – O que você achou do segundo tema, filme adaptados de livros?

A1 – Eu achei mais legal, até pra poder discutir, pra poder, é pra poder colocar na resenha, senão você teria que entrar em aspectos muito mais técnicos, talvez, ir mais a fundo ou falar de um artista em particular, falar do diretor... Então, assim, deu mais material, digamos assim.

P – Você chegou a acessar algumas das postagens que estavam no blog e que falavam sobre esse assunto?

A1 – Li algumas postagens, eu até mencionei alguma coisa, algo sobre um blogger. Eu vi que estava lá (no blog). É, eu acho que o número de pesquisas que você tem que fazer está relacionado com o nível de conhecimento que você tem do assunto, né, então, tipo assim, talvez pra um cara que mexa com cinema, que fosse escrever, ele não pesquisaria tanto igual a gente foi. Talvez ele sentaria e escreveria a mesma coisa sem pesquisar muito, porque já está dentro da cabeça dele. Ele lê já, no dia a dia dele, sobre aquele assunto, mas ele está lendo, o importante é que ele está lendo. A gente teve que buscar mais, porque era uma leitura que a gente não tinha no dia a dia.

P – E a sua escolha por esse filme específico (O Código Da Vinci)...

A1 – Porque eu li o livro e achei que seria mais interessante eu comparar com um livro que eu tinha lido, porque senão a comparação ia ficar meio que esquisita se eu não li o livro; se eu tivesse só visto o filme eu teria que comparar com coisa que eu não saberia...

ALUNO 2 - PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO (*Harry Potter and the Goblet of Fire*)

P – Fernanda, a primeira pergunta é a seguinte: quando eu passei a atividade para vocês, por onde você começou, como você estruturou o seu trabalho, o que você fez primeiro?

A2 – A primeira coisa foi... eu entrei em pânico! (risos) Porque realmente eu não conseguia me lembrar de nenhuma história interessante pra contar. Aí eu comecei a fazer algumas pesquisas pra ver se eu lembrava de alguma história recente, interessante, que eu tivesse assistido e pudesse falar alguma coisa. Aí eu fiz, eu escrevi no papel, porque pra mim é mais fácil do que escrever direto na internet, digitar... Fui checar algumas informações pra ver se eram verdadeiras ou não, sobre uma idéia de quantas... quantos espectadores tinham visto o filme, se realmente tinha havido uma pré-estréia, aí foi digitar e colocar e enviar.

P – A sua pesquisa para saber sobre os filmes, você fez na internet?

A2 – Na internet.

P – Você usou alguma material das sugestões que eu tinha dado ou você já tinha uma idéia de onde pesquisar? Porque o filme que você escolheu, Harry Potter, tem muito lugar pra você pesquisar...

A2 – É... Geralmente eu pessoalmente uso o Imdb (www.imdb.com), de qualquer forma, mas não exatamente, a forma mais direta que eu uso é o Google. Mas então eu estava tentando... o Google me direcionou para algumas... quer dizer, na verdade, o que aconteceu foi o seguinte: eu tentei chegar primeiro num filme, principalmente, que não estivesse na sua lista, um diferente, e do filme é que eu parti pra pesquisa. E aí a pesquisa me levou para diferentes lugares, inclusive 'reviews' (resenhas... risos), e eu tentei fazer alguma coisa que não tivesse sido escrita.

P – Você chegou a ler alguma resenha?

A2 – Li a do New York Times. Aí eu tentei fazer, não uma cópia, e não algo que parecesse que realmente foi tirado de algum lugar. Foi uma idéia geral da estrutura.

P – Você escreveu primeiro no papel e só depois passou... não foi direto no computador.

A2 – Foi.

P – É assim que você normalmente faz?

A2 – Depende, depende. Alguns textos eu faço direto, mas eu já... se é uma coisa que eu já tenho uma estrutura, aí geralmente eu faço no modelo. Mas algumas coisas eu faço direto quando eu quero encurtar o tempo, mas eu já notei que eu cometo mais erros quando eu faço direto no computador do que você escrever à mão e depois copiar, porque aí você está pensando duas vezes. E é mais fácil checar o texto quando você está copiando do que quando você está fazendo direto.

P – Essa transposição é uma revisão que você faz.

A2 – É...

P – Você fez alguma revisão depois do texto pronto e digitado, e o que você estava procurando quando leu?

A2 – Eu faço a revisão principalmente erros de ortografia, concordância, spelling ... é (risos), ortografia... e ver se está faltando, não a idéia, mas realmente ver se as sentenças tinham sujeito... mais a parte formal do que as idéias. Ver se tinha lógica, das idéias.

P – Você fez um planejamento antes, ou à medida que você foi lendo você redigiu direto sem pensar muito em que ordem você...

A2 – Bom, geralmente toda resenha é um resumo e a crítica, geralmente é essa ordem. A dificuldade que eu tive mais foi porque é uma história muito conhecida, todo mundo sabe, e eu fiquei com medo de estar falando coisas óbvias e pouco interessantes. Então eu tentei focar

mais na parte da crítica, que eu achei que era algo que podia ser apresentado, do que contar uma história que todo mundo já sabe, principalmente porque eu não lembrava de detalhes (risos). Então eu pensei “se eu for fazer uma... um resumo com mais acuidade, eu vou ter que fazer ainda mais pesquisa pra lembrar a história.” Então foi bem breve a parte do resumo, só pra lembrar qual das histórias era (*M - é, porque são várias, né...*) e depois realmente centrar na crítica.

P – Quando você escreveu, você levou em consideração os pontos que eu tinha colocado nas orientações, sobre onde seria publicado, quem iria ler, o tamanho da resenha... Isso estava na sua cabeça quando você estava escrevendo ou você considerou mais que tinha que escrever uma resenha pra me entregar?

A2 – Só o tamanho do texto. Porque na verdade, pra mim, estar na internet é sempre uma... é só um lugar que é mais fácil achar, porque texto, pra mim, é sempre texto escrito, e mesmo de prestar mais atenção no que eu estou lendo é realmente o texto escrito, na revista, no jornal; na internet, pra mim, é a praticidade. Mas não é algo que eu vou levar muito a sério. Então, pra eu escrever também, eu sempre penso (mais) no texto escrito do que propriamente o veículo onde ele está sendo divulgado. Sempre eu esqueço que pode ter o recurso da imagem, de uma outra coisa, porque pra mim é basicamente o conteúdo do texto escrito. Então qualquer coisa extra eu tenho que pensar muito...

P – Quando a gente fala em resenha, você sabe identificar as características, o que faz da resenha uma resenha?

A2 – Acho que vai depender do que está sendo resenhado. Se for o livro, informação do autor, número de páginas; se for o filme, o tempo de duração do filme, se for o vídeo, as informações do elenco... (*M - coisas mais técnicas...*) É... Uma coisa que eu notei é que a opinião geralmente é pessoal mas você não fala “eu achei”, é uma opinião dada na terceira pessoa, como se fosse impessoal, mas pessoal na verdade.

P – Você usou dicionário, ou o corretor ortográfico que vem no Word?

A2 – Eu não. Acho que eu cheguei a usar dicionário para concordância, uma coisa assim, se era no plural e tinha que estar no singular, acho que eu cheguei a usar dicionário. Uma coisa também é que a linguagem é menos formal, mas também não é super informal... É coloquial mas não cheia de gírias... não é tão formal.

P – Você achou difícil escrever, foi tranquilo o processo da escrita?

A2 – O processo da escrita, pra mim, não é difícil por causa das tarefas do francês. Toda vez a gente tem que fazer esse tipo de atividade... (*M - uma coisa transfere pra outra?*) É... tem assim, pra escrever você tem que ter a prática. Começar a escrever do nada é sempre mais difícil do que quando você tem uma prática de escrever. Principalmente porque, geralmente, a prova de francês para a qual eu estou sendo preparada é pegar textos e resumi-los, depois finalizar na conclusão com alguma questão a discutir. Então sempre a estrutura do resumo, ou da resenha, é mais ou menos a mesma. Facilita, é... o fato de escrever em outra língua também, é sempre prática. Tentar não pensar na estrutura em português e translate (risos)... traduzir para outra língua, mas tentar pensar o texto, ele mesmo já escrito numa outra língua.

P – Você acha que ter lido a crítica do New York Times ou qualquer outra ajudou a montar a sua própria resenha?

A2 – Acho que sim. No sentido de tentar dosar a parte do resumo e da crítica, de embora eu tenha feito um resumo ‘super super’... alguém que nunca tenha lido, não teria a direção, não saberia o que era... Mas eu parti do pressuposto que todo mundo leu e viu o filme. Na verdade seria muito mais apropriado o tema para uma resenha de um vídeo ou DVD do que do filme em si mesmo. Só que também eu não vi o DVD, não teria idéia do que ele teria de extras pra dizer. Então seria realmente pra quem estivesse vendo uma segunda vez.

P – O que você acha que seria diferente no seu processo de escrita se você tivesse tido oportunidade de, não só ir à internet buscar informação, ou usar um dicionário, mas também, além disso, uma pessoa com quem trocar idéias, sugerindo, corrigindo, falando “isso aqui não entendi”...?

A2 – Voltando atrás, uma coisa que me ajudou na pesquisa foram os termos. Porque eu li os livros em português, então os termos... “quidditch”, algumas coisas que são até escrever certo, foi uma coisa que ajudou.

Primeira coisa que eu acho que sempre ajuda uma pessoa lendo o que você escreveu é, primeiro, em termos de ortografia mesmo. Porque mesmo que você leia duas, três vezes, sempre passa um erro. A gente escreve e pra detectar os próprios erros é a coisa mais difícil. Espero ter a ajuda de alguém que esteja mais familiarizado com a linguagem, com esse tipo de dica, “olha, seria interessante se você fizesse assim...”. Porque pra mim, sempre a primeira orientação é o texto escrito. Então alguém que realmente pense na apresentação, pode usar isso ou aquilo, tipo de leitor... vai ser um leitor mais jovem, mais interessado, não no texto-conteúdo, mas no conjunto, no que chama a atenção... Algumas dicas realmente de “ah, coloque mais informação na parte do resumo, ah essa informação é importante e você deixou de lado...”. Isso eu acho que ajuda. Mas eu tenho uma certa dificuldade de depois da idéia pronta, eu acho difícil... porque às vezes o que é importante pra um, não é importante pra mim. Mesmo idéias que realmente venham a acrescentar, que estejam faltando, acho que vem acrescentar, é interessante. Mas sugestões que não trazem muito em termos de discussão às vezes me irritam! (risos) Porque no meu trabalho a gente faz esse processo, uma pessoa escreve um texto, passa por um segundo voto, a pessoa tem que ler todo o seu relatório e apresentar o voto... e a pessoa faz umas observações irrelevantes que são irritantes! Agora, quando tem uma discussão da idéia é sempre bem vinda, correção de estilo e ortografia, eu nunca vejo problema. Eu sei que outras pessoas ficam irritadíssimas de ter correção de ortografia, de não entender... Às vezes repete a mesma palavra várias vezes no parágrafo, dá indicação de sinônimo e a pessoa fica irritadíssima, acha que você está se metendo no texto dela... Então, assim, eu tento ter um pouco de cuidado quando eu estou corrigindo o texto dos outros. Embora a primeira coisa, ortografia, é pegar a caneta e ir marcando. Eu não me importo, eu gosto que as pessoas corrijam.

ALUNO 2 – SEGUNDA ENTREVISTA – SOB O CÉU DA TOSCANA (*Under the Tuscan Sun*)

P – Bom, eu tenho várias perguntas aqui, mas a gente vai discutindo à medida que elas forem aparecendo... Como você viu a passagem da sua primeira resenha para a segunda, o que você

fez na segunda que foi seguindo o que foi feito na primeira, o que foi diferente, como você trabalhou dessa vez?

A2 – Bom, a segunda foi muito mais fácil, porque veio pronto na minha cabeça qual era o tema, o que eu queria fazer. E acho que na segunda vez ficou mais claro exatamente o que a gente estava fazendo. É... porque você já tinha conversado com a gente que o importante pra você era ver o processo, como a gente ia desenvolver. Só que eu não esperava que seria tão diferente, eu não tinha idéia de como isso ia funcionar. Então na primeira tinha aquela preocupação de, com a resenha em si, o que eu podia ou não podia fazer, se podia olhar o trabalho de outras pessoas, podia ler outras resenhas, preocupação de apresentar idéias minhas, “ah, se eu olhar outras resenhas, de repente eu vou começar a copiar o estilo de outras pessoas”... Na segunda, com estava bem mais claro pra mim que isso não era o foco do trabalho, ficou mais fácil até pra eu poder sentir mais liberdade de procurar estudar. A gente já tinha discutido como era uma resenha, então foi mais fácil.

P – Em quê essas discussões foram úteis?

A2 – Primeiro, fazer um plano da resenha. (*-Você tinha feito um plano da primeira?*) Não, um plano não; mais ou menos, assim, sabia o básico do básico. Que tinha que ter uma pequena... um pequeno sumário mesmo da história, mostrar as impressões do autor sem que isso fosse demonstrado na primeira pessoa. Era uma impressão subjetiva/objetiva, mas basicamente era isso que eu tinha na cabeça pra escrever. Na segunda, tinha realmente os elementos da resenha, as características, e eu fui tentando colocar esses elementos no que eu estava escrevendo.

P – Ficou mais claro o que é uma resenha, pra você escrever da segunda vez?

A2 – Ah, ficou, ficou.

P – Como você viu esse trabalho que a gente fez, como todo mundo podendo ‘dar palpite’ na resenha do outro, em todas as etapas, um lê o trabalho do outro, ou dos outros, foram seis resenhas...

A2 – Eu achei muito interessante. Achei bom e ao mesmo tempo eu fiquei preocupada... eu achei bom porque a princípio eu tinha uma idéia muito negativa sobre o filme que eu estava escrevendo, e aí vendo as idéias, os comentários de outras pessoas, até me ajudou a tentar encontrar pontos positivos no filme sobre o qual eu ia falar. Mas ao mesmo tempo eu ficava assim “ah meu Deus do céu, não estou encontrando mais o que falar...” As pessoas colocaram umas idéias e eu não conseguia muito ir além daquilo... pensando se eu ia conseguir ou não escrever mais nada... “Gente, por favor, dêem mais palpites bons sobre esse filme”. Acho que a Adriana tinha visto o filme, acho que ela viu. Ela foi quem deu a idéia sobre o desempenho, da fotografia... Foi engraçado que depois das idéias dela eu comecei a rever uns pedaços, olhar na internet, aí eu fui lembrando, porque pra mim só ficou a parte ruim. E depois que ela falou eu comecei a ver, aí eu fui começando a lembrar, não, realmente tem umas coisas boas.

P – Ler as resenhas dos outros, o que você achou?

A2 – Foi bom também porque nessa parte da comparação, porque eu ia seguir muito a linha do Frederico, mais veemente de todas. No princípio eu pensei em fazer algo muito parecido com o dele, mas então ler o que ele escreveu foi bom pra eu me lembrar que eu não devo fazer dessa forma. Porque vendo o escrito, aí você vê realmente o quanto que é realmente forte a

palavra. Quando você fala, aí todo mundo fala assim, você não presta muita atenção; mas vê escrito, é outra coisa. Foi como alguém pegar a minha resenha e ler e ver, às vezes fica muito forte.

P – É, mas às vezes é necessário ser mais incisivo, a gente também não pode pensar que não pode fazer uma resenha assim...

A2 – É, às vezes o negócio é tão ruim que não tem nada que valha a pena... Mas exatamente por já ter outras pessoas fazendo comentários positivos, e eu vendo ele... bom, eu não vi o filme mas imaginei que era uma coisa que o tema era tão rico, eu fiquei... se eu fosse me basear somente na resenha dele, eu realmente ia pensar se devia ver esse filme.

P – É, mas o filme é ruim mesmo (risos).

A2 – Mas assim, eu fiquei pensando, o tema é tão rico, são bons atores, será que realmente nada vale a pena? Quer dizer, tendo lido o livro primeiro, eu não teria. Mas se eu não tivesse, é... lido o livro antes, talvez eu ficasse curiosa de ver o filme. Aí eu fiquei pensando “nossa, será que não tem nada, absolutamente nada que valha a pena?”. E ver outras, ver de outras pessoas as idéias... a idéia da Adriana, que queria abordar a trilha sonora, eu achei tudo muito interessante as pessoas... cada um ter um... pensar em algo diferente na hora de escrever.

E, assim, pra mim a resenha mais interessante de todas foi a do Saulo. Pena que ele postou muito no final (*é, ele acabou tendo que postar muito no final*), aí eu já estava meio sem tempo de fazer comentários... Mas pra mim foi a resenha mais interessante.

P – Por quê?

A2 – Não sei, eu achei ela tão completa e original... Porque eu achei ela meio diferente das outras, acho que ele começou com uma abordagem do cinema de uma forma geral... Achei tão interessante, tão... profissional o que ele escreveu, parecia realmente alguma coisa de um crítico mesmo, de alguém que está habituado a escrever aquilo.

Eu achei interessante porque, todas as resenhas, tirando a dele, dava pra ver que não eram profissionais, que provavelmente eram estudantes... A dele realmente parecia de alguém que estava acostumado a fazer aquilo. Foi, não sei, a linguagem que ele usou, não sei, mas pra mim foi algo absolutamente surpreendente, especialmente porque a gente não tinha visto muito dele, eu não tinha idéia do que ele ia escrever. E aí veio algo tão pronto, tão bem escrito, que eu falei assim “nossa!”.

P – É, e essa resenha foi bem diferente da primeira que ele apresentou. E no caso dele foi um filme que ele achou interessante, e que achou que tinha melhorado em relação ao livro. (...) E como foi pra você, trabalhar com a wiki? Você teve alguma dificuldade? O formato, na internet, atrapalhou em alguma coisa ou foi tranquilo?

A2 – Foi bem tranquilo, tanto é que desta vez eu consegui não fazer o meu rascunho no papel (risos). Consegui trabalhar direto, achei bastante fácil, apesar de que de vez em quando eu acho que recebia umas mensagens que eu achava... que eu ficava na dúvida se tinha salvado ou não. Às vezes dava uma mensagem, agora eu não estou lembrada, ou se era alguma coisa de eu estar autorizada. Eu não sei o que foi, às vezes eu tinha... ou então eu salvava e eu não sabia se tinha salvado porque demorava um pouco pra dar a mensagem de que tinha... que estava salvo. Então algumas vezes eu fiquei na dúvida.

Mas eu achei muito simples, no final eu até consegui inserir as imagens! (risos)

P – E às vezes a foto não vai pra onde você quer que ela vai, você pede pra ela ser inserida em um lugar e ela não vai. Às vezes eu tive que ir pro código HTML pra inserir onde eu queria.

A2 – Ai, graças a Deus, então eu dei sorte, ela colaborou comigo. Então eu achei muito tranquilo. A única coisa que eu ficava na dúvida enquanto eu estava fazendo é que, eu não sei se foi o Frederico que colocou uma mensagem “continua...”, ou “ainda estou trabalhando”... Eu ficava na dúvida, será que a pessoa vai achar que eu terminei? Eu fiquei com essa dúvida com relação ao que a Adriana estava fazendo, ela começou a fazer, aí demorou um tempo pra ela retomar. Aí eu ficava na dúvida “será que ela terminou, ou será que ela ainda não terminou? Pergunto ou não pergunto?” Então esse processo, como é uma coisa que você pode sempre voltar, está sempre em andamento, eu ficava na dúvida se eu deixava uma mensagem...

P – Você leu versões diferentes da sua resenha, você comparou com as anteriores?

A2 – Eu olhava sempre com a penúltima, o que estava mudando, o que estava diferente. Ajuda, porque quando você corrige, depois você esquece. Principalmente quando alguém corrige, você não sabe onde está o seu erro, então você ter aquilo marcado em vermelho ou verde ajuda muito e até mesmo às vezes pra retomar uma idéia que às vezes você muda, aí vê que não, daquele outro jeito estava melhor... Então pra você lembrar depois o que foi que mudou, é bem mais prático.

P – Você usou algum material do blog que estava ligado ao tema da resenha? Porque eu postei várias coisas que podiam ser direta ou indiretamente úteis na hora de escrever a resenha, você chegou a consultar ou usou mais o conhecimento que você já tinha, o que você já conhecia?

A2 – Eu usei mais o blog, não tanto as atividades que estavam na wiki. Só no comecinho que eu ‘brinquei’. É... acho que eu olhei algumas postagens, as entrevistas, um eu não consegui acessar depois de um tempo, deu um problema, não sei se era o computador que eu estava usando, mas não consegui acessar. Eu acho que sempre fica alguma coisa principalmente do vocabulário, por exemplo, o roteirista, que era uma coisa que eu estava em dúvida mas aí lembrava como estava escrito no blog... Acho que sempre fica alguma coisa.

P – Estar tudo dentro de um mesmo espaço, do blog ou da wiki, na internet... você sentiu que o fato de estar tudo no mesmo espaço ajuda na hora de escrever, ou pra você, que disse que está habituada a lidar com o livro, o papel, isso não fez muita diferença?

A2 – Ajuda, ajuda muito você não ter que levantar da cadeira pra procurar outras coisas, ajuda muito você no intervalo de almoço poder dar uma olhadinha, ver se as pessoas fizeram alguma coisa, fazer as consultas. Embora tenha algumas coisas que eu não consigo me habituar, por exemplo, usar dicionário da internet, pra mim, é difícilimo (risos). Dicionário, pra mim, eu tenho que levantar da cadeira... Mesmo que eu esteja logada, eu vou lá e consulto. Mas assim, sem dúvida alguma, engraçado, você trabalhar na sua página mas estar de olho na página de outra pessoa, isso eu acho que ajuda demais.

P – Você acompanhou as discussões na página, o que o pessoal ía colocando?

A2 – A maioria. A maioria eu acompanhei, mais no final é que não estava dando tanto para acompanhar, mas a maioria deu. A parte de organização o pessoal trabalhou mais, depois não deu pra seguir tanto.

P – Na primeira resenha eu percebi uma preocupação muito grande com a ortografia, estar usando a estrutura correta, e com o número de palavras, que na verdade era uma coisa muito mais para orientar do que uma imposição mesmo. Eu dei 350 palavras na segunda resenha porque é o que pede o Proficiency. Essa preocupação continuou pra você na segunda resenha ou mudou alguma coisa?

A2 – Na verdade eu nem prestei atenção no número de palavras, na verdade. Eu nem prestei atenção. Com a linguagem continuou, principalmente porque ía ser uma coisa que ía ser pública. E o fato de ter outras pessoas comentando, por exemplo não sei se foi a Letícia ou a Adriana, que disse que tinha um pedaço que ela não tinha entendido no texto. Então essa preocupação de tentar deixar mais claro... porque a gente lê e acha que está perfeitamente inteligível e pra outras pessoas, não. Então eu, pra mim foi importante ter alguém dizendo “esse pedaço, pra mim, está obscuro.” Porque isso acontece demais, eu trabalho escrevendo, às vezes eu acho que está claro e aí... Meu trabalho é sempre assim: eu escrevo, aí tem um revisor e depois tem uma terceira pessoa ainda que vai ler. Então quando uma pessoa me diz “ai, eu não entendi esse parágrafo”, pra mim isso é importantíssimo, porque meu trabalho está sempre sendo lido, depois passa por essas duas pessoas, depois mais pra frente ele vai ser lido novamente, se ainda passar uma coisa que a pessoa não entende, pra mim... então tem que ficar muito claro o que eu escrevo. Então ter alguém falando pra mim “isso não está claro da maneira que você escreveu”, ou “eu até entendi a sua idéia, mas não foi isso que você escreveu”, isso pra mim é muito importante. Mais importante realmente do que a questão de ortografia, é a clareza do que foi escrito.

P – É, mesmo tendo depois a autoridade, ou o status de editor para ir lá no blog e consertar ou mudar alguma coisa, às vezes a gente não tem certeza de até onde está claro.

A2 – Principalmente por ser em outra língua, você não tem noção da... do nível de conhecimento da língua estrangeira que o leitor tem. Às vezes ou você usa uma linguagem muito óbvia, ou então a maneira que você escreveu, a linguagem não está adequada para aquele público, ele não vai entender. Então isso é importante. Mesmo que a pessoa não tenha todo o vocabulário, que ela entenda a idéia, entenda a estrutura, entenda... que ela pelo menos consiga captar a idéia que está lá. Isso pra mim é o mais importante. Então tem que ter alguém apontando “olha, aqui não dá pra entender o que você quis dizer”.

P – Da primeira vez as pessoas pensaram muito mais em mim como leitora, como “ah, a Mônica pediu pra escrever uma resenha”, foi uma preocupação muito mais ‘didática’ mesmo do que pensar que o que você escreveu vai ter uma resposta, mesmo que ela não venha diretamente – e todo dia alguém acessa as resenhas de vocês, eu vejo isso pela informação que eu tenho nas estatísticas. Você sentiu alguma mudança nesse sentido entre a primeira e a segunda resenhas ou você já tinha na sua cabeça essa questão do público bem clara?

A2 – Na primeira eu estava mais preocupada... bom, eu pensava “bom, se vai ser colocado no blog, mas é claro que a Mônica vai corrigir (risos), ela não vai deixar passar uma coisa muito esquisita”. Mas eu estava preocupada, assim, com uma linguagem muito mais ‘jovem’, mais ‘descolada’, em ser uma coisa assim que chame a atenção das pessoas pra ler, uma coisa mais

objetiva. Dificilmente uma pessoa da minha idade pra cima vai ler, vai ser uma pessoa mais jovem, então eu devo usar mais gíria, não uso uma linguagem muito formal não... Então eu estava muito preocupada com isso. Quando eu fiz a segunda resenha, eu estava mais preocupada com a resenha em si, achava... estava mais preocupada em usar uma linguagem mais ‘formal’, no sentido de mais certa mesmo, e ainda assim escaparam algumas coisas de linguagem muito coloquial, que eu fui tentando corrigir e refinar. Aí eu pensei “não, isso aqui não vai ser lido por adolescentes, vai ser um público mais adulto, uma pessoa que vai ler ou leu o livro ou viu o filme, provavelmente, então eu tenho que fazer, tenho que utilizar uma linguagem mais... uma linguagem mais refinada mesmo;

P – Então você pensou em quem iria ler a resenha, que a pessoa seria desse ou daquele jeito, você meio que ‘viu’ um leitor pra quem você ía escrever...

A2 – É, foi mais assim mesmo, da segunda vez.

P – Em que ponto do processo de escrever a segunda resenha essa interação foi mais importante? Onde você achou mais proveitosa essa colaboração?

A2 – Eu acho que foi quando as pessoas começaram a comentar o que tinha sido escrito, eu acho que foi depois que eu estava com o texto pronto, a primeira versão, e as pessoas começaram a escrever realmente... “olha, esse parágrafo eu não entendi o que você quis dizer, achei que está muito focado nos aspectos negativos, tem poucos aspectos positivos...”. Então... até porque eu acho que, até porque eu tinha uma coisa muito pronta na minha cabeça, acho que eu já coloquei alguns grandes blocos de uma vez, e aí fica mais difícil de você dar palpite. Você vê que a pessoa já vai para uma determinada direção e então... Assim, a coisa engraçada foi isso; acho que talvez por causa do tema, quem fez mais comentários mesmo foram as meninas! Eu acho que foi por causa do tema mesmo...

P – É, até a escolha do filme pode afetar a sua participação...

A2 – Eu acho que sim, eu acho que no caso teve isso também. Mas então, não sei, até pela forma como eu fui postando, acho que também não deu muito espaço para as pessoas comentarem inicialmente. Mas no momento que as meninas colocaram “ah, não... o que eu achei do filme foi isso, mas não foi isso que você viu”, isso me ajudou muito.

ALUNO 3 – PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: MATRIX (*The Matrix*)

P – Quando eu te passei a tarefa, como você começou a trabalhar nela? Por onde você começou?

A3 – Na verdade, eu comecei e terminei muito rápido (risos). Então não aconteceu esse processo tão elaborado dessa forma. Quando você me falou, eu tinha um filme na cabeça, assim, você falou que tinha que ser um blockbuster, né... Então, dentre esses que eu assisti, e que me veio à mente no momento foi o que eu julguei mais interessante, resolvi escrever sobre ele, sentei e escrevi. Não houve nenhum processo, assim, de pesquisa, de busca de dados sobre o filme, não. Era mais ou menos a noção que eu tinha.

p – Você chegou a parar para pensar em como você iria estruturar seu texto, ou sentou na frente do computador e escreveu?

A3 – Não, eu sentei na frente do computador e fiz. Mesmo porque o que eu escrevi não tem muito de dados sobre o filme, eu acho que foi mais uma opinião pessoal do que um... informações de fato sobre o filme. E o que eu pude perceber durante o processo de escrever mesmo é que eu foquei mais nessas opiniões pessoais porque foi nesse filme o que me chamou a atenção. Se eu tivesse escrito sobre um outro filme, um determinado ator, a performance de um determinado ator tivesse me chamado a atenção, ou qualquer coisa nesse sentido, eu teria que fazer uma pesquisa maior pra escrever. Mas não foi o caso.

P – Você consultou dicionários, ou você só usou o que você já conhecia em termos de língua, de vocabulário específico ou não?

A3 – Eu consultei, nas dúvidas, um dicionário online. Mesmo no processo, enquanto eu estava escrevendo, se existia alguma dúvida a respeito do significado, e até mesmo da existência da palavra (risos), eu fui ao dicionário online.

P – Quando você acabou, você me enviou ou você releu, parou pra pensar se queria colocar mais alguma coisa...?

A3 – Depois que eu escrevi, eu li uma vez o que eu escrevi, porque estava um processo meio na mente, assim, mas eu li e falei “não, eu acho que é isso mesmo”, e mandei.

P – Nessa releitura, você mexeu em alguma coisa ou foi só pra saber se estava fazendo sentido?

A3 – Não, na verdade, nessa releitura eu só modifiquei uma palavra que eu tinha escrito de uma maneira intuitiva e no momento da releitura, eu parei pra pensar “essa palavra existe mesmo ou não?” e aí eu re-chequei no dicionário, e aí essa palavra eu mudei.

P – Então foi só um detalhe.

A3 – É

P – Você então não leu nenhuma resenha pra ver como é uma resenha...

A3 – Não, eu geralmente não leio nem dos filmes que eu vou ver, porque eu gosto de evitar o impacto da segunda opinião, ou da primeira opinião, no caso. E eu acho que eu escrevi mais ou menos nesse sentido, de não querer contar o filme, mas passar algumas impressões sobre o filme que pudessem levar a pessoa a ter curiosidade de assistir, e não querer descrever detalhes, ou como o filme se desenrola. Mas eu nunca leio uma resenha de filme.

P – Porque quando você escreve, por exemplo, um artigo médico, você já leu vários artigos, já sabe como ele se estrutura, você sabe o que tem que constar ali, o que é esperado “do outro lado”... Quer dizer, com a resenha de filme você não tem isso.

A3 – Não, eu nunca li uma resenha de filme em inglês. Mesmo que fosse em português, eu não me lembro do que eu leio. Eu não tenho essa estruturação não. Na questão dos artigos, sim, porque aí obviamente você lê muito antes de começar a escrever. Mas nesse caso não, não li não.

P – Você acha que se você tivesse tido mais tempo, pra parar, rever, escrever um pouco, reler, você acha que seu texto seria diferente ou você acha que basicamente você já tem bem internalizado o seu processo de escrita?

A3 – A resenha de filme? Na verdade, eu acho que se eu tivesse mais tempo, algo que me chamou atenção quando eu li antes de enviar, é que eu não passei nenhum dado puramente técnico sobre o filme: quando ele foi feito, em que época ele se insere, quanto se gastou, os atores, quem é o diretor, que na verdade, no momento eu não me lembro... Mas talvez, se eu tivesse que refazer, vamos dizer assim, porque tempo a gente tem, né, mas se eu tivesse que refazer, eu acho que eu introduziria mais esses dados mais frios, mais técnicos.

P – Você não introduziu porque você não quis, quis falar sobre o que achou interessante, ou porque não lembrou?

A3 – Eu acho que eu não introduzi porque isso, a princípio, não me chama a atenção. Então foi uma opinião muito pessoal. Mas refletindo que o que não me chama a atenção não vai ser necessariamente o que vai chamar a atenção dos outros, eu estou escrevendo para as outras pessoas e elas podem se interessar, refletindo sobre isso, talvez eu tivesse introduzido dados técnicos.

P – Quando você leu sobre a tarefa, você parou pra pensar nisso, quem está lendo? Eu coloquei isso na instrução, onde a resenha seria publicada, quem é o seu público e o tamanho, tudo isso. Você pensou nisso tudo ou você pensou em “ah, eu tenho que escrever uma resenha de um blockbuster e tem que ter mais ou menos 200-250 palavras”?

A3 – Não, eu não pensei muito não em quem iria ler, onde seria publicado. Ou pelo menos não considere isso ao escrever. É, foi mais “tenho que fazer, tenho que escrever”. Se eu fosse escrever profissionalmente, o que me daria prazer em escrever? Então foi mais ou menos assim. Eu gostei de escrever dessa forma. Não sei se é a forma correta mas foi a que me agradou mais. Eu acho que se eu tivesse que sair buscando dados para introduzir, talvez não fosse tão prazeroso.

P – Antes de eu pedir pra você escrever, você me disse que estava com receio de escrever, se daria conta de escrever no nível que eu estava esperando. O que você achou de escrever, você achou que no final foi uma coisa que você deu conta de fazer, você achou que foi uma coisa complicada, difícil... Como você se sentiu escrevendo?

A3 – (risos) Não, difícil não foi não. Mas pra ser sincero, o nível de insegurança da pergunta que eu te fiz, permanece. Porque eu escrevi, mas só eu li até agora. (risos) Na verdade eu não sei... Difícil, o processo de escrever não foi não. Mas como eu tenho o hábito de escrever... não digo nem o hábito, mas eu tenho mais prática em escrever texto técnico, onde o sentido das coisas não se modifica tanto, porque é técnico, e acaba se conectando dentro de uma realidade meio estática, pra várias pessoas que vão ler, quando você faz um texto que envolve muita subjetividade, você se sente inseguro se aquilo que você está escrevendo é realmente aquilo que eu penso, quer dizer, eu estou conseguindo expressar a minha opinião? E sendo assim, eu até agora não sei se eu expressei a minha opinião verdadeira, porque eu não li. Então esse nível de insegurança continua. Isso tem a ver com a minha habilidade de escrever em inglês. Eu nunca escrevo em inglês; exceto texto técnico, onde o nível de insegurança não existe muito, porque é técnico, científico, então...

P – Você tem a experiência de escrever abstracts, por exemplo, em inglês.

A3 – É, eu tive essa experiência e tentei escrever. Lógico que, como é um artigo para publicação, depois que eu escrevi determinadas partes, eu mandei pra revisão.

P – Em termos de linguagem, você teve uma preocupação com vocabulário, tempos verbais, ou foi mais no “eu quero falar isso, é isso que eu estou falando”?

A3 – Não, eu não tive essa preocupação. Eu continuo com essa preocupação, se o que eu escrevi corresponde ao que eu originalmente queria falar.

ALUNO 3 – SEGUNDA ENTREVISTA – FILME: O SELVAGEM DA MOTOCICLETA (*Rumble Fish*)

P – Para fazer a sua segunda resenha, como foi o processo de escrever o texto, foi diferente do primeiro, foi mais ou menos a mesma coisa...?

A3 – Eu acho que na primeira, pelo menos a sensação que eu tive, foi mais expressar uma opinião, como se fosse uma conversa entre duas pessoas que viram o filme, ou entre uma que viu o filme e uma que não viu e queria uma opinião. Acho que na segunda eu tive uma idéia um pouco mais elaborada do que seria fazer uma revisão, fazer uma resenha. Uma resenha de maneira que todo mundo pudesse obter, a partir dali, as informações necessárias, independente de ser uma conversa informal com uma pessoa específica, um conhecido.

P – O que contribuiu para essa mudança?

A3 – Acho que foi um pouco de tudo. É... um pouco da discussão sobre o que que é mesmo uma resenha de filme, foi um pouco... até mesmo porque eu escrevi, talvez, por último do que todo mundo tenha feito, ler um pouco o que os outros tinham escrito e ver que eles estavam estruturando a resenha de uma forma um pouco mais organizada em termos de idéias, ou de estrutura mesmo. Foi ver um pouco que as informações técnicas, elas fazem parte, né, da resenha, então você tem que falar detalhes técnicos do filme, falar dos atores, do diretor, né, tentar englobar todos esses aspectos. E, com relação a primeira, eu vi que eu não tinha feito absolutamente nada disso, a não ser expressar algumas opiniões, como se fosse uma conversa a respeito de um determinado filme. Embora na outra também seja uma expressão de opinião. Eu acho que não é só expressar uma opinião, mas também fornecer, né, o que eu vi através da discussão ou através da leitura do que os outros estavam fazendo, seria estruturar um texto com opiniões pessoais sim, mas com opiniões objetivas, técnicas, que todo mundo gostaria de ouvir se fosse procurar informação sobre determinado filme.

P – Passar por esse processo com tempo para elaborar cada parte, discutir, reler, foi de alguma maneira útil para você desenvolver o seu segundo texto?

A3 – Eu acho que me ajudou exatamente nessa medida de saber que você teria que estruturar em um determinado formato, não rígido mas algo que pudesse levar a pessoa a um conhecimento progressivo a respeito do que você estava dizendo, pra não ficar aquelas idéias um pouco soltas, assim, né... Foi ver, no trabalho dos outros também, algo que eu não gostaria de fazer... Por exemplo, eu não tinha essa idéia feita em mim, mas quando eu li um trabalho determinado, eu, como leitor, eu não gostaria de ouvir declarações quase impositivas a

respeito do que eu deveria fazer ou não, em termos de escolher um filme pra ver, ou ler um livro, ou não ler, ou não escolher... Na verdade, como leitor, eu gostaria de obter algumas informações que me ajudassem a decidir, e não algo que decidisse por mim. (*Você foi um leitor também...*) É, sem dúvida, eu fui um leitor. Então, na medida que você vai lendo, não só na estrutura, você vai vendo coisas que você gostaria de incorporar e coisas que você não gostaria de ter feito. Acho que isso ajuda.

P – Você acompanhou as discussões, as etapas na sua resenha e nas dos colegas?

A3 – É, eu mais acompanhei do que participei, posso dizer assim. Eu lia os comentários, né, eu via por exemplo, em alguns comentários que eu vi ou textos que eu li, eu consegui tirar algumas coisas que realmente eu poderia melhorar pra fazer a minha resenha... Por exemplo, uma das coisas que eu vi, assim, que apesar de algumas resenhas serem muito boas, muito informativas, muito consistentes, elas não poderiam ser longas demais, porque hoje, como a vida de todo mundo, se você quiser... eu aprendi um pouco isso na minha profissão também, coisas que eu faço profissionalmente em termos de aprendizado ou tentativa de passar pra alguém um aprendizado. Hoje em dia, quando você se delonga demais, você perde o foco. Porque todo mundo tem muito aquela ansiedade, assim, de ‘o que é, como é, que horas que é, já acabou, pronto, resolve, é o que eu preciso, tchau’. Se você... não é uma conversa de bar, que você senta ali e você está com tempo indefinido pra absorver isso ou aquilo, descartar isso ou aquilo. Então uma das coisas que eu aprendi é que, e já carregava isso do trabalho, mas aqui na resenha também, é que você tem que ser conciso, sem perder conteúdo. Isso é difícil, às vezes é difícil. Mas é necessário.

P – O fato de todo esse trabalho ter sido feito no mesmo espaço, usando a internet pra tudo, para ler, interagir, escrever, fez alguma diferença pra você?

A3 – Um ambiente só? Como assim?

P – A gente usou só o ambiente online, a internet, para trabalhar no processo da escrita...

A3 – O ambiente da internet especificamente, no meu ponto de vista, a grande vantagem é a seguinte, é como eu e todo mundo hoje tem muito o que fazer, e às vezes você tem dificuldade em seguir horários ou determinações muito rígidas, quando por exemplo você deveria fazer determinada coisa em tal hora, né, mesmo que aquele momento fosse totalmente inadequado pra mim, por exemplo, se eu tenho que ir, tenho obrigação de ir, eu iria. Estaria lá, mas eu não sei se aquele momento que não vai se adequar muito ao meu momento, ou seja, minha cabeça está preocupada com outras coisas, ou eu estou toda hora olhando o relógio porque tenho que estar em tal lugar em tal minuto, não sei se aquele momento seria tão produtivo pra mim. O que me facilita muito na internet é o seguinte, no momento que eu sentei pra fazer a revisão (resenha) ou no momento em que eu sentei para interagir em termos de leitura ou escrever uma opinião a respeito, eu realmente estava fazendo aquilo. Eu dediquei aquele tempo, eu estava a fim de fazer aquilo, eu tinha o tempo pra fazer aquilo e aquele era o meu momento. É lógico que não é algo que então eu vou deixar pra fazer seis meses depois, mas dentro de um prazo flexível, que você tenha uma tarefa a cumprir, eu acredito muito mais em tarefas do que em horários. E se você consegue, naquele momento, ficar naquela tarefa com a cabeça realmente focada naquela tarefa, eu acho que sua produtividade é melhor. Essa é a grande vantagem do ambiente pra mim.

P – Você teve alguma dificuldade em lidar com as ferramentas que a gente usou, o blog, a wiki, o grupo?

A3 – Não, na verdade não, porque é tudo muito simples, não requer um grande... eu não sou um grande ‘expert’ nesses recursos que podem ser utilizados na internet, mas não há nada de muito especial, não. No caso específico do que a gente desenvolveu, eu acho que não, porque todos os recursos são muito simples, muito acessíveis. Não requer grande conhecimento nem impõe nenhuma grande dificuldade não.

P – Como você se sentiu analisando e criticando o trabalho dos outros e sendo analisado e criticados pelos colegas?

A3 – É, eu até acho que agora eu estou pensando, mas não tinha pensado antes, a respeito da internet. Eu não participei ativamente do trabalho de todos, mas eu li muito o trabalho de todos, e acho que com isso eu aprendi, né? Eu tive que expressar algumas opiniões e eu acho que isso, da internet, me facilitou muito. Porque se tem uma vantagem desse ambiente virtual, eu acho que a impessoalidade te facilita algumas coisas. Talvez eu tenha mais facilidade de fazer uma crítica em um ambiente virtual, porque aí as nuances da personalidade, elas não são tão expostas. Por exemplo, quando você está num ambiente de sala com os colegas, vamos supor que seja isso, você sabe que fulano se comporta de uma determinada maneira, que sicrano se comporta de uma determinada maneira, sabe que sem querer você interage com as pessoas de maneira que, sem querer, você entra um pouco da personalidade. Não que isso, através da linguagem da internet, isso não exista, mas é muito mais palpável num ambiente de convivência. Então, por exemplo, se eu estivesse convivendo durante cinco meses com X, entendeu, e soubesse que é uma pessoa que tem problemas pessoais, que aceita mal críticas, que não sei o quê, talvez eu tivesse um pouco em cima de ovos, falasse ‘não, não vou falar assim com esse cara, senão ele vai me levar praquela lado, vai ficar assim, vai dar um piti – como já deu’... Eu acho que o ambiente da internet acaba se tornando um pouco mais – pelo menos pra mim – profissional. Aqui em Minas Gerais, especialmente, em ambiente de trabalho, eu tenho muito essa questão, porque as pessoas são muito mais pessoais, a característica aqui é de um pouco mais de interação, as pessoas entram no seu lado pessoal, elas querem saber, elas escolhem o lado pessoal delas muito mais, mesmo que você seja uma pessoa mais reservada, você acaba sendo envolvida porque a pessoa te conta isso, te conta aquilo, te conta aquilo outro, usa

aquele ambiente profissional para uma série de demandas, umas mais, outras menos pessoais, e isso num determinado ponto acaba influenciando um pouco a sua relação profissional. Você fala ‘eu não vou falar isso, porque agora ela está passando por isso, eu não vou dizer aquilo porque é uma pessoa que não aceita’... ou é uma pessoa que eu sei, pela personalidade dela, que eu falar ou não falar, vai dar na mesma, vai ignorar. Aí você já não fala mesmo, porque não vai dar... Talvez esse ambiente da internet seja um pouco mais profissional nesse sentido.

P – Você postou mais no final, mas você achou que os comentários que fizeram, ou mesmo ler os comentários nas outras postagens, te ajudou?

A3 – Sem dúvida, né, tudo que você lê, tudo que você vai... mesmo que não seja referente ao seu trabalho, automaticamente você se pergunta “eu estou fazendo isso também?” “olha que boa idéia aqui, eu talvez possa utilizar”. Então mesmo que não haja toda essa interatividade pessoal, sua, você não deixa de captar coisas que possam ser úteis para o trabalho que você vai fazer.

P – Você chegou a comparar versões diferentes do seu trabalho? Porque a wiki te dá essa possibilidade de acessar as versões anteriores, porque elas continuam postadas.

A3 – Eu olhei naquela fase da correção, antes de postar no blog. Na verdade, eu escrevi muito rápido, eu escrevi uma introdução técnica e depois que eu já tinha incorporado isso tudo, eu escrevi o texto numa paulada, e depois eu fui vendo as correções.

P – O pessoal gostou muito do seu texto... acharam que ficou muito profissional.

A3 – Ah, que bom! Legal... Isso, além de ser bom de ouvir, né, é uma prova que às vezes você não precisa burocraticamente fazer e refazer e refazer um trabalho, pra chegar em um ponto de, vamos dizer, que seja aceitável. Você às vezes lendo, ou interagindo de uma maneira que você vai ver ‘não, isso eu não quero colocar, isso eu quero’, mentalmente você vai construindo alguma coisa que, na hora.. até de maneira subconsciente, na hora que você senta pra escrever, você já sabe ‘não, isso eu não vou fazer, isso eu quero fazer...’. Às vezes sai, sem necessariamente ter que passar por todas as versões. Na verdade você faz essas versões mentalmente, não necessariamente manualmente.

Isso é interessante mesmo, na internet, porque às vezes, como a pessoa tem aquela sensação de que ela tem que estar presente, como ela não está sendo vista, né, talvez até vá muito por esse lado... ‘olha, eu estou aqui’, às vezes até de uma maneira mais, vamos dizer assim, de bater o ponto mesmo mais do que de trabalhar. É como na sala, só responder ‘presente’. Se você está lá mesmo ou não, ninguém sabe...

P – Foi difícil escrever a segunda resenha, ou quando você sentou pra escrever, ela veio tranquila?

A3 – Não, na verdade eu acho que foi difícil escrever a segunda, foi difícil escrever a primeira, porque eu tenho dificuldade com inglês, né... Eu nunca estudei mesmo, estou estudando agora, então o que eu aprendi, eu aprendi de convivência, escuta aqui, escuta ali, mas pra mim ainda é difícil escrever em inglês. Não só pelas questões relacionadas a gramática mesmo, escrever corretamente, etc., mas principalmente no sentido de ‘será que o que eu estou dizendo aqui em inglês é exatamente o que eu estou querendo dizer, ou o que eu seria capaz de dizer em português?’ Então pra mim ainda é um pouco sofrido. Até agora eu não sei se o que eu disse lá na resenha, alguém que esteja lendo, ou vá ler em inglês, vai estar lendo exatamente o que eu estou dizendo... Mas acho que isso a gente nunca vai saber. Se eu escrevesse o mesmo texto em português, entendeu, a mesma idéia que eu tenho, em dois textos, é até uma coisa interessante de fazer, escrever um texto em português, escrever em inglês, entregar para uma pessoa que fale as duas línguas ler, será que a pessoa vai dizer ‘não, aqui você está dizendo exatamente a mesma coisa que você está dizendo aqui’, esse é que é ainda o meu ponto... Fora a gramática, vocabulário...

ALUNO 4 – PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: MATRIX (*The Matrix*)

P – Bom, quando eu te passei as instruções para escrever a resenha, por onde você começou, o que você fez primeiro?

A4 – Quando você me passou sobre as resenhas, a primeira coisa que eu fiz foi digitar o nome do filme no site do Google (*M - Você já tinha o nome do filme?*). Já, já tinha o nome, eu já

sabia. Quando você me passou, imediatamente veio o filme na minha cabeça, que é o filme que eu acho que é emblemático, que me agrada, é um filme interessante e é um blockbuster... Então eu já sabia o filme. A primeira coisa que eu fiz, porque eu já vi e revi o filme – eu tenho os três – que é o Matrix, já tinha visto várias vezes todos eles, então a primeira coisa que eu fiz foi abrir o Google e digitei ‘Matrix’. Imediatamente me deu várias opções, dentre elas um site que você me recomendou uma vez, que eu não me recordo (*M - O Imdb.com?*)... Exatamente, de filmes. Aí entrei lá, vi quando foi feito, quanto que arrecadou, tinha a sinopse dos três filmes, qual fez sucesso, como é que foi lançado, quem eram os principais personagens, então isso foi vindo na minha cabeça e eu fui me lembrando e fui começando a montar sobre esse filme... “não, vou escrever sobre esse filme...”.

P – E você chegou a ler alguma das resenhas...?

A4 – Todas. Do site, vi todas.

P – Acha que te ajudou?

A4 – Muito. Me ajudou porque na verdade o que acontece é que quando te traz alguma coisa na cabeça, sempre vem um ícone na sua cabeça. Mas você não sabe especificamente o que você vai... “não, ele é um blockbuster, mas por que é um blockbuster? Ah, não, eu sei, tem atores e atrizes famosos, porque tem um enorme... orçamento gigantesco, é uma coisa que provavelmente envolve muita tecnologia, muito efeito especial, vai envolver continuações, no caso tiveram três, vai envolver uma mídia muito forte por trás do lançamento...” Então... mas até isso você tem que ir recordando passo a passo e as resenhas te ajudam fenomenalmente te lembrando esses passos, falando “isso é importante, isso eu achei importante, isso eu acho que é um blockbuster, me marcou por isso...”. Era um sentimento, mas agora eu sei explicar porquê eu gostei do filme, porquê eu acho que foi um sucesso muito grande... Então essas resenhas, de você pegar as idéias e ir completando, te faz saber exatamente por onde você está andando.

P – E aí o que você fez, você fez um planejamento?

A4 – Bom, aí peguei um papel (*M - Você fez primeiro no papel?*)... É, e comecei a anotar no papel os pontos que eu achava interessantes. Aí comecei com orçamento, efeitos especiais, a história, que é uma história que apela muito quando ela vai pro lado de alta... como se fosse Star Wars, é uma coisa extremamente de ficção científica mesmo né, pura... É uma coisa que, na verdade, o paralelo da história é que é interessante, é que você sempre compara “Ah, mas o Matrix pode existir? Pode, é possível, seria possível a gente atingir um ponto desses? Seria, quer dizer, é perfeitamente possível estarmos aqui e na verdade estarmos sonhando, sermos simplesmente programas? Seria possível?” Então essa história de ficção científica com um fundo de realidade, de não é uma coisa... ele parte de uma premissa muito bem explicada, no caso do Matrix, que é uma premissa de que houve uma guerra, etc e tal, as máquinas chegaram a um ponto em que elas começaram a precisar de energia, criaram um mundo

virtual pra nos aprisionar. Então a premissa é muito forte, então apesar de ser uma ficção científica enorme, te dá muito embasamento pra você pensar na história. E esse... quando você acredita na história, te faz pensar “não, é legal porque acontece isso, pode ser isso...”. Isso, claro, começa com o boca-a-boca e promove o filme.

Aí, do meu planejamento eu fiz o que me interessava dos pontos principais, que era... então eu comecei a falar do orçamento, a ficção científica, os atores, a empresa que estava por trás, qual foi a estratégia de lançamento, comecei a fazer isso e ir anotando quais foram os principais objetivos e porque eles foram utilizados pra fazer ele conseguir transformar num blockbuster.

P – Aí você redigiu no computador ou primeiro no papel?

A4 – No papel. Eu só comecei a transcrever pro computador quando eu tinha o corpo praticamente pronto. As minhas idéias já estavam completamente... 80% pré-formatadas no papel, aí eu comecei a transcrever.

P – Mas o texto mesmo...?

A4 – O texto mesmo, no papel. Eu escrevi o texto no papel, e transcrevi pro computador. Aí eu fui acrescentando uma palavra, mudei uma frase, só a parte cosmética do texto.

P – Interessante que tem gente que vai direto pro computador...

A4 – É, eu tenho essa dificuldade.

P – Você usou dicionário?

A4 – Usei, usei dicionário, usei inclusive o dicionário do blog algumas vezes... Eu tenho, inclusive, um dicionário Cambridge no computador, interno em um CD, e algumas palavras que eu tinha alguma dúvida eu recorria a eles.

P – Para saber o significado da palavra ou pra ver como é que escreve?

A4 – Alguma palavra que eu já tinha usado mas não tinha o hábito de escrever, como é que era, se tinha um sinônimo um pouco melhor, ou então às vezes a própria grafia da palavra.

P – Quando a gente escreve um texto, muitas vezes já tem em mente qual “a cara” daquele gênero. Você já tinha com você qual a cara que uma resenha deveria ter?

A4 – Já. Já, porque a gente já tinha, através das aulas, tido experiência prévia de trabalhar em cima disso, né? Então eu aprendi o que era uma resenha vendo resenha, sendo explicado nas nossas aulas... “ah, não, uma resenha ela é isso porque tem esse formato, porque ela procura usar isso...”. Então, objetivamente, no caso do blockbuster, eu tinha que explicar porque o Matrix pra mim é um blockbuster, quais foram as ferramentas utilizadas pra transformar ele num grande “estoura quarteirão”. (risos). Então eu tinha a noção.

P – Quando eu mandei as instruções, eu coloquei pra todo mundo o tema, qual o tamanho em média, onde seria publicado, quem iria ler... Quando você escreveu seu texto, você levou isso em consideração ou você se concentrou mais no fato de que você tinha que escrever uma resenha, e não necessariamente onde ela seria publicada e quem estaria lendo?

A4 – Não, eu me concentrei muito na resenha. A minha resenha até passou um pouco o número de palavras sugerido, mas eu não me preocupei muito com isso, porque eu achei que o corpo estava bem compacto (*M - É, foi mais uma sugestão.*). Não, mas eu me preocupei mais com a resenha em si do que com o próprio leitor.

P – Você achou difícil escrever a resenha?

A4 – Não, não achei não. Principalmente porque é sobre um tema que é um tema agradável e que eu dominava, era um filme que eu conhecia, que eu gostava, que eu acho interessante... Desenvolver resenha sobre um assunto fora do seu controle deve ser um pouco mais difícil.

P – O que você acha que seria diferente, a gente estava conversando sobre o processo de escrever, que muitas vezes é um processo muito individual, em que pontos você acha que seria interessante você ter alguém com quem compartilhar ou para...

A4 – É, exatamente... Eu acho que é o fato de você ler a resenha, só que muito melhor, porque é uma resenha interativa. Porque quando eu acesso um site de uma resenha sobre um filme e vejo lá as resenhas, as explicações, a opinião do leitor, é uma resenha estática. Eu leio, absorvo a informação, mas não há interação. A informação está lá e eu interajo com a informação, pego a informação que eu quero, mas nem sempre aquela informação vai ser desenvolvida do jeito que eu gostaria. Então eu acho que, quando há uma interação, o amadurecimento e o crescimento dessa... o desenvolvimento é muito maior do que numa resenha estática. Eu simplesmente fui lá, li, bom, aí eu deduzi alguma coisa em cima do comentário de uma pessoa, mas morreu aí. Quando ela é dinâmica, quer dizer, um assunto, um tema ou um ponto de vista que eu achava que era fechado, ele perde o propósito mediante um forte argumento. Então o que todos procuram, exatamente, são fortes argumentos pra poder nos fazer mudar de idéia e enxergar o que realmente ele está... “não, realmente a pessoa tem um forte argumento, que esse meu ponto de vista é errado, é equivocado, que esse não é um blockbuster, que se fosse feito com essa história seria melhor, se fosse feito em dois capítulos seria um sucesso a mais, se fosse com quatro capítulos eles teriam arrecadado mais...” Então essa interação é que faz a diferença.

ALUNO 4 – SEGUNDA ENTREVISTA – FILME: A LINHA DO TEMPO (*Timeline*)

P – Como foi o seu processo de realização da segunda resenha?

A4 - Primeiro foi a escolha do livro, né, no começo eu te pedi alguma ajuda e você falou alguns livros e até lembrou bem os livros que eu já tinha lido, e dentre eles o *Timeline*, que eu li e achei excelente, e foi ótimo porque foi exatamente o oposto. O filme não era... o livro é espetacular e o filme não era... não foi alguma coisa boa. Então, por isso é que eu fiquei feliz. Porque ou o livro seria excelente, o **filme** seria excelente, tão bom quanto o livro, ou seria péssimo, exatamente oposto ao livro, que foi o que aconteceu. Então, assim, eu fiquei satisfeito porque eu pensei assim “bom, agora o contraste pra ver o que é, a dificuldade de pegar uma prima dessa e transformar em um filme. Então, escolhido esse primeiro processo, fui no Movie Database, comecei a pesquisar sobre ele e vi, digitei no Google o nome do filme e comecei a ler ali todas as resenhas e ver as opções dos... as opiniões dos autores, comentários, quais que eram os defeitos, quais que eram as vantagens. Aí eu fui pegando o

que eu achava que me interessava, de acordo com a minha visão de que o filme era muito ruim mas tinha alguns críticos que achavam o filme bom, olhavam aquilo, analisavam mas não me fez mudar de idéia e aí eu fui colocando os pontos que me interessavam. Aí fui construindo o texto.

P – Então você fez essas leituras de resenhas. Você teve algum critério para escolher as resenhas ou leu as que você foi achando?

A4 – Não, o que eu fui achando, eu fui lendo quase todas. Fui vendo no Google, li quase todas. Eu fui vendo quem tinha mais critério para fazer as resenhas, quem não era muito agressivo, mas também não era muito ‘morno’, quem tinha algum sentido, quem tinha algum conteúdo, eu fui lendo. As que eram só assim “ah, é uma porcaria”, ou não, “ah, é espetacular”, eu já ia descartando. Quem ia um pouquinho mais fundo, eu já me aprofundava, já separava esse texto.

P – Você fez algum rascunho antes?

A4 – Fiz. É engraçado que o rascunho eu ainda fiz à mão. Eu tenho... eu não consigo muito fazer o rascunho na internet. Inclusive eu fiz o rascunho à mão, aí eu fui lendo e tive o corpo inicial, que eu transferi para o... site, para a wiki. Exatamente, aí é que eu fui começar a aprender a mexer com as alterações e eu fui fazendo os ajustes, trocando alguma frase, corrigindo as palavras... Mas eu ainda usei o lápis e o papel (risos). (...) Eu sinto muito mais conforto em ir fazendo no papel e voltando, apagando, eu me sinto muito mais à vontade com o lápis e o papel do que no computador, pelo menos pra fazer esse rascunho. Para digitar e para fazer os ajustes, e o ajuste fino, não tem problema não. Mas o grosso do inicial eu ainda prefiro papel e lápis.

P – Você teve algum problema ao usar as ferramentas?

A4 – Não, foi tranquilo. A única coisa, que eu já descobri mais no meio pro final, foi até por coincidência, é que quando alguém alterava, ela ficava... quando alguém corrigia, uma parte ficava em vermelho, e só mais no final é que eu vi isso. Eu vi que tinha alterado antes porque eu sabia que isso aqui ou aquilo foi alterado, e mais no final é que eu vi e achei sensacional.

P – Você chegou a ver as suas outras versões?

A4 – Vi, vi que vai alterando, vai trocando. As opiniões das outras pessoas, dos outros participantes, foi excelente porque a gente sempre... você faz o corpo, mas como você não está de fora, você não tem uma noção de que dimensão está tomando. E eu, infelizmente, como eu não tinha gostado, não gostei mesmo do filme, eu estava dando uma conotação um pouco pesada demais, um pouco exagerada na minha crítica. Então foi ótimo, porque as pessoas viram e me sugeriram “olha, não vai tanto por aí não, vai por aqui, tenta ser um pouco mais neutro, pode falar que é ruim mas também não exagera”... Enfim, foi ótimo.

P – Como você se sentiu criticando e sendo criticado?

A4 – Bem à vontade. Não foi problema nenhum, fiquei bem à vontade. Porque a gente já sabia bem qual que era o objetivo do trabalho, tinha certeza que a crítica... vamos dizer assim, por mais que uma ou outra pessoa não soubesse fazer a crítica, eu entendia que no fundo ela não soube se expressar, ou não tão bem nas palavras, ou então no computador, porque as coisas

digitadas não são iguais às faladas olho no olho. Mas, assim, eu pude entender perfeitamente as críticas e aceitei... achei até que, pelo contrário, achei que elas foram até muito bem colocadas.

P – Interessante que eu não falei em nenhum momento que os comentários tinham que ser feitos em inglês...

A4 – Ah, é verdade! Foi automático... Interessante, hein? (...) Todo mundo optou pelo inglês, foi automático. Mas isso não atrapalhou de forma alguma, nada, nada. A ferramenta que você tem no blog é excepcional...

P – Você usou o blog?

A4 – Usei direto, o Cambridge direto, é muito prático o dicionário, por exemplo. Você sempre tem uma dúvida de uma palavra ou outra, corria pro blog. Inclusive eu mantinha uma aba, o blog aberto direto e uma outra na wiki. Uma dúvida e eu ia lá, “ah, eu não me recordo bem dessa palavra”, às vezes eu estava fazendo o rascunho, e aí você vendo a palavra, te ajuda né? Qualquer coisa eu ia lá rapidinho, aquele link pro Cambridge é excelente. Muito bacana mesmo, muito bom.

P – O blog sobre filmes, onde eu coloquei várias postagens, você consultou?

A4 – Várias vezes. Eu vi um de... até eu esqueci o nome, mas é de um rapaz que... eu acho que fui entrando no seu blog e fui de uma página pra outra e outra, que é de um rapaz que foi pro Alasca e teve uma aventura... Achei ótima.

P – O filme ta chegando aí, é dirigido pelo Sean Penn.

A4 – Aí eu caí, por indicação do blog, em uma review um pouco mais completa, falando do filme, foi muito bom. Eu gostei bem. (...) Então o bom do blog é que os links são muito bacanas e quando você vê, você já abriu duas, três, quatro abas no Explorer, só porque um levou ao outro, levou ao outro, e acaba que você depois volta lá no blog, quando você exauriu aquele assunto, volta no blog e já tem outra coisa e recomeça, um te leva a outro, te leva a outro... Aí você fica curioso, quer fazer uma pesquisa mais completa, e vai embora!

P – Você leu as discussões que estavam acontecendo nas outras páginas?

A4 – Li, eu lia. Lia porque estava bem interessando no grau de... queria ver como as pessoas, os tom que as pessoas estavam usando nas críticas, pra ver se todo mundo estava conseguindo entender, não estava tendo problema de ninguém em aceitar as críticas. Então eu acompanhava, lia todos. Achava muito interessante. E li, além das críticas, as resenhas de todos eles. Legal que as críticas iam no ponto, né... (...) Primeiro eu lia a discussão, depois a própria resenha do outro, das outras pessoas, pra ver qual era o tom, qual que era o objetivo e, até de curiosidade, pra saber, assim por exemplo, igual o filme com o Tom Cruise, não, o Tom Hanks (*À Espera de um Milagre*): eu não li o livro, mas vi o filme. Então eu fiquei muito curioso pra saber. Então eu acompanhava, às vezes eu não escrevia porque já tinha sido falado, mas eu fazia minhas próprias críticas pra mim mesmo. Por exemplo, “ah, essa resenha do fulano, eu não colocaria isso aqui”, ou “ta muito grande, vou tentar condensar um pouco mais, pra tentar não ficar tão grande igual ao do beltrano”... Assim, o parâmetro pra você escrever uma resenha, quando tem outras pessoas, é sensacional.

P – E às vezes a gente acha que uma não-participação de alguém em um dado momento significa que ele não está fazendo muito...

A4 – É, tem isso sim, e às vezes isso é o contrário, né? Eu entendo porque normalmente é o meu caso. Quando eu entro em um tipo de fórum, discussão, a gente tem até um fórum que eu participo sobre ações... então eu praticamente sou esponja, eu absorvo tudo e impressões próprias eu escrevo pouco. Então, assim, às vezes o fato da gente não participar ou não escrever, de forma alguma significa que eu não esteja interagindo.

Mas eu fiquei feliz que alguém fez um comentário, achei um barato! Achei muito legal, porque você vê que teve uma pessoa... Nesse ponto, vale a pena fazer um sacrifício e dedicar pra pessoa falar um pouquinho. No caso, a pessoa ‘perder um tempinho’ e escrever, eu me senti muito gratificado. É bacana, a pessoa leu e interagiu com a minha resenha.

P – Você respondeu ao comentário?

A4 – Não, não respondi não, mas é legal, vou fazer sim. É interessante. Pelo menos falar “ah, valeu, obrigado”...

P – É, porque algumas resenhas tiveram comentário.

A4 – É, legal...

P – O fato da gente ter trabalhado o tempo todo em um ambiente online, afetou de alguma maneira o seu processo de escrita?

A4 – Eu acho que facilitou, porque a wiki tem a opção de editar e trocar, te dá uma flexibilidade muito boa porque você lê a sua resenha, “ah, não, quero modificar isso”. Modificou. Aí você está com a cabeça ali, ou não está, no dia seguinte já está com outra perspectiva, já leu outras resenhas, “opa, isso aqui que eu coloquei ta legal, mas essa parte aqui que eu achei que não tinha...”. Então você vai meio que colando, corta e cola os pedacinhos e no final você tem um trabalho que te satisfaz mais, e que você sente que você tem o domínio sobre ele todo. “Ah, não, mudei isso aqui, isso aqui ta legal mesmo”... Aí os outros lêem, dão palpites, você muda mais uma vez, conserta... O fato de ter sido online eu achei muito bom.

P – Ter feito a segunda resenha em um processo bem mais lento, como isso afetou o seu trabalho?

A4 – Eu acho que foi feito nessa segunda, inclusive com cronogramas, com prazos que você foi estipulando, torna a coisa mais, não vou dizer séria não, mas dá pra gente uma... são metas que a gente precisa cumprir. Então não fica um negócio meio ao Deus-dará. “Ó, gente, vamos lá, agora nessa etapa eu queria que vocês isso e isso, até mais ou menos tal dia.” Apesar de estar online, cada um faz no seu tempo, na hora que der. Então, assim, foi muito legal porque dá uma certa disciplina. Torna uma coisa que é meio, digamos assim, sem regras, que é o tempo de acesso e de trabalho, porque a gente está em casa e ninguém ta vendo, você pode acessar, torna uma coisa que é meio sem regra nenhuma mais palatável, mais objetiva. Então isso eu achei muito legal.

E eu acho que quando as pessoas toparam entrar no projeto, isso foi excelente pra gente, como crescimento de aprendizado, para desenvolver a língua. Então, claro que dispor de uma hora ou duas no final de semana, não tem problema, acho que as pessoas conseguem. Só que esse tempo que você pega, ele vai sendo adiado quando não tem uma data limite. Se você fala assim “olha, entre junho e dezembro vocês têm que me entregar.” Então é claro que todo mundo vai entregar é em dezembro! Acho que isso é até próprio do ser humano, né, a gente precisa de algumas regras pra poder falar “não, agora eu tenho que dar um tempo, sentar e fazer mesmo”. Então normalmente eu fazia, eu começava a mexer no sábado, e domingo eu tinha um pouco mais de tempo, sentava e dedicava. Mas se você não vai colocando, não estipula prazos, ele fica um pouco... nós, alunos, nós ficamos um pouco sem referência, “ah, então a gente ainda tem um pouco mais de tempo, ela não falou exatamente que dia, só que é em dezembro, então ainda tem tempo. Então vou fazer outra coisa, vou fazer aquilo... A gente acaba perdendo um pouco o compromisso.

P – Ficou mais claro agora o que é uma resenha de filme?

A4 – Muito mais, nossa, muito diferente. Primeiro que são os tópicos que cada um colocava e cada um dissertava, né. Por exemplo, alguém falava de “olha, a introdução é isso, deve fazer assim, o conteúdo é isso mas você devia omitir ou colocar aquilo”...Principalmente as discussões, porque cada um formatou sua resenha inicialmente e as discussões que foram amadurecendo te fazem pensar “não, realmente agora é uma resenha”. Porque uma resenha boa não é simplesmente chegar e, ou falar mal, ou falar muito bem, mas sem ter conteúdo. Tem que ter embasamento, e tem que ser chamativo, tem que ser interessante. Não simplesmente falar “ah, eu fui ver um filme, ele é ruim por isso, isso e isso, o ator é uma porcaria...” Mas não, espera aí, o que é que eu vou fazer para o meu leitor ter interesse em ler, pra ele falar que a pessoa que escreveu isso tem algum conhecimento, tem algum conteúdo, não escreveu isso da cabeça, ele pesquisou, tem fundamento, alguma coisa por trás. Então acho que o principal do trabalho foi isso, foi mostrar pra gente que uma resenha pode ser bem feita, desde que assim, tem tempo, discute, pesquisa e faz uma coisa bacana. Principalmente a troca de informação, eu achei super importante. Pra mim, o pulo do gato foi a partilha de informação, isso aí foi jóia, foi muito bom mesmo.

P – Em que momento do processo você achou que essa interação com os colegas foi mais importante?

A4 – Uma foi na parte de correção, quando você deu uma lista de tópicos pra gente escolher o que queria que você analisasse. Por exemplo, gramática, por exemplo. Foi ótimo, porque cada um, claro que nós não escrevemos como profissionais, nós não somos nativos, mas cada um sabe onde dói o dedão... (risos). “Eu sei que eu sou um pouco mais fraco nisso, tenho mais dificuldade, normalmente quando eu faço alguma coisa e reviso, eu cometo mais erros nessa parte...” Então foi ótimo porque a gente te entregou te falando “eu tenho problema nisso”. Mas foi muito bom também na parte de... Por exemplo, eu fiz o meu rascunho e quando as pessoas começaram a comentar e trocar, pra mim foi o ponto-chave. Foi quando eu estava formatando já na wiki, depois das idéias do planejamento, já estava pronto o texto do rascunho, as pessoas começaram a comentar “olha, isso aqui eu acho que não tá legal, quem é o fulano, isso aqui tá meio vago”. Aquilo ali começou a dar a formatação que eu queria pro meu texto. Mais com relação ao conteúdo e organização, “essa frase não ficou legal aqui”, ou “quem é o fulano que você comenta aqui mas não cita que personagem ou qual trabalho que ele fez”... Então, o conteúdo foi fundamental. A troca de informação foi fundamental.

P – Eu assinalei com o limite de número de palavras do Proficiency, mas mais como um sinalizador pra quem está começando a preparação. E o interessante é que as pessoas chegaram tranquilamente ao número de palavras...

A4 – Particularmente, eu fiquei preocupado com isso, porque uma resenha que fica muito longa, primeira coisa é que pode dar preguiça pro leitor. Então eu pensei que tinha que ser uma coisa que não podia ser extremamente curta, porque senão eu não iria conseguir transformar as informações que eu tenho em palavras para eu passar pro leitor, mas se for muito longa, ela dá preguiça. Ou então lê o comecinho, lê o finalzinho, mas larga o meio. Então eu tentei chegar em um meio termo.

ALUNO 5 – PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: DANÇA COM LOBOS (*Dances with Wolves*)

P – O que eu queria saber primeiro é o seguinte. Quando eu passei pra você a tarefa de escrever a primeira resenha, por onde você começou, o que você fez primeiro? Como você começou a trabalhar na resenha?

A5 – Primeiro eu peguei um pedacinho de papel e fiz um esboço, mais ou menos, nada muito trabalhado não, só pensei no que eu iria fazer, uma espécie de planejamento. Eu meio que dividi os parágrafos, primeiro, de acordo com a solicitação, eu iria contar a respeito do filme, o que... sobre o quê o filme falava, os atores, coisas desse tipo, e depois porque eu considerava um blockbuster. Depois disso eu fui fazer uma pesquisa na internet sobre o filme.

P – O que você pesquisou?

A5 – Eu pesquisei questões relacionadas, que indícios eu conseguia para considerar o filme como blockbuster, que seria o orçamento, tentei achar questões como o público, bilheteria... Cheguei a ler um sumário (resumo) do filme.

P – Você fez uma busca na internet ou você já tinha algum sites? Porque eu dei algumas sugestões...

A5 – Sim, eu usei. E fiz alguma busca também, dei uma olhada.

P – Você escreveu direto no computador?

A5 – É, foi direto no computador, a não ser esse esboço que eu fiz. Depois eu fui direto no computador.

P – Você usou dicionário, buscou alguma palavra, usou alguma gramática?

A5 – Alguma palavra que eu queria usar, ou eu não lembrava, ou eu não sabia o significado, ou alguma que eu não lembrava exatamente como escrevia, alguma coisa.

P – Você usou um dicionário online ou um dicionário tradicional?

A5 – Eu acho que usei os dois... Na verdade eu tinha aquele programa, o Babylon, e já era um Babylon cheio de extras, com imagens e tal. Só que eu não tenho mais. Então ou eu ia no blog e editava, mas basicamente foi no dicionário que eu tenho em casa. Porque o dicionário online é mais fácil, eu falei do Babylon porque no terceiro click do mouse eu já conseguiria fazer, mas não consegui.

P – Depois que você escreveu, você fez uma revisão ou me mandou direto?

A5 – Não, eu sempre releio depois que eu escrevo. (*M - Você estava procurando o quê, problemas de gramática, o sentido do texto...*) É uma checada geral, saber se está legal, se escapou algum errinho de gramática, mas mais no sentido geral mesmo.

P – Você leu alguma resenha do filme para escrever a sua resenha?

A5 – Eu não cheguei a ler nenhuma resenha não, eu fiz um resumo só. Pra lembrar a história, apesar de já ter visto.

P – Quando a gente trabalha com um gênero que já conhece bem e tem o hábito de escrever, a gente consegue olhar para aquele texto e dizer “isso aqui é uma carta, um artigo...”. Você saberia dizer qual “é a cara” de uma resenha, o que tem uma resenha para que ela seja chamada resenha?

A5 – Você diz quais as características que tem que ter para que seja considerada uma resenha? De repente citar o ator, aquilo que a gente estava conversando, qual personagem o ator faz, de certa forma dar um pouco sua opinião, falar “ah, esse filme.. o que é mais interessante no filme, ou o melhor momento do filme..”, o que mais surpreende no filme. Dar a característica dos personagens, as características do ambiente em que os personagens vivem ali, né? Em geral é isso.

P – Quando eu enviei o email para vocês, dizendo o que era para fazer, eu coloquei qual era a atividade, eu falei qual o tamanho do texto, número de palavras e também mencionei quem potencialmente iria ler o texto – o público-alvo- e onde o texto seria publicado. Você levou isso em conta quando escreveu, ou você foi direto na idéia “tenho que escrever uma resenha para mandar pra Mônica”?

A5 – Não, levei em conta que seria na internet, no site, né? Apesar de que talvez eu não tenha... talvez o resultado não tenha sido o formato ideal para aquilo, mas eu lembro de uma forma de escrever que eu fiz tentando uma escrita mais informal, uma vez que seria num site de internet, por exemplo. Não sei se eu consegui, mas... Sim, talvez eu não tenha o resultado, talvez não tenha ficado tão informal pela característica própria da minha escrita mesmo, tipo às vezes gostar de escrever mais formal...

P – Mas você lembrou que isso era importante (*F - É*). Você achou difícil escrever?

A5 – Ah não, eu não tenho aquela facilidade para escrever, mas eu não achei difícil não.

P – Escrever, muitas vezes, é um ato muito individual. O que você acha que seria diferente se você tivesse, no processo de escrever, a oportunidade de conversar com outras pessoas sobre o filme ou sobre os filmes, o que é um blockbuster?

A5 – Acho que teria influência, eu teria mais bagagem, mais subsídio para de repente escrever coisas que eu não lembrava, ou uma sugestão que eu talvez eu não atentasse para ela...

P – Você tem o hábito de ler ou escrever em inglês?

A5 – Ler eu tenho mais hábito do que escrever, hoje. A não ser um e-mail, mas não é tão freqüente.

P – Você lê resenhas de filme em inglês?

A5 – Não, não tenho hábito. Mais em português. Se bem que eu nem sei se posso chamar de resenha, é muito pobre aquele resuminho do jornal. Bom, é, a resenha mesmo eu leio sim. Porque mesmo em português alguma coisa é internalizada, né, o formato, assim...

ALUNO 5 – SEGUNDA ENTREVISTA – FILME: À ESPERA DE UM MILAGRE (*The Green Mile*)

P – Entre fazer a primeira resenha que você fez, *Dança com Lobos*, e a segunda, que foi *À espera de um milagre*, como você trabalhou na segunda resenha, como foi o processo da escrita da segunda resenha?

A5 – Pra começar, o tempo, né, a gente teve um tempo maior, teve mais tempo para construir as idéias, pras idéias irem sedimentando, ir aparecendo e sedimentando... Porque teve um tempo maior pra gente pensar... Outro ponto é que teve uma interação, né, isso ajuda porque se a gente fosse sozinho, a gente teria só um ponto de vista, como teve outras pessoas dando idéias, ou uma sugestão, então ficou muito mais rico.

P – Em que momento você achou que essa interação foi mais proveitosa?

A5 – Eu acho que a partir do momento que a gente tinha feito a primeira escrita, a primeira versão. A partir desse momento é que de fato começaram as interações, eu acho que deu... entre o fim da primeira escrita e a segunda versão.

P – Você acompanhou as discussões na sua resenha e nas dos outros também?

A5 – Eu foquei mais na minha, mas ia nas dos outros e via o que estava sendo comentado, mas não ia a fundo, dava mais só uma olhada.

P – Ler as resenhas das outras pessoas nas diversas etapas fez alguma diferença pra você?

A5 – Fez, fez. No sentido estrutural, no sentido... estrutural mesmo, de buscar, por exemplo, ‘roubar’, pescar uma idéia de estrutura de argumento, e iniciar um argumento, formar mesmo...

P – Fazer o trabalho mais lentamente, se ocupando de cada etapa, como você viu isso, já que foi diferente da primeira resenha, quando eu só pedi pra vocês escreverem e não dei mais instruções?

A5 – É melhor porque, eu acho porque eu acho que basicamente você tem mais tempo pra ver o que é melhor. Por exemplo, você dá pra montar um ‘esqueleto’ e, caso você veja que uma coisa não saiu bem, você pode alterar.

P – Você voltava sempre nas suas versões?

A5 – Voltava, voltava. Eu, particularmente, eu sou muito criterioso em termos de estar relendo, estar vendo o que não está bom, por isso que às vezes eu até levo um tempo maior pra fazer as coisas, então eu reli, “não, isso aqui não está bom”...

P – Você chegou a comparar versões diferentes do seu trabalho?

A5 – Não, não cheguei a comparar não...

P – Depois você vê como é, você vai na sua página e clica em ‘history’, e depois em duas versões, a página te dá em vermelho o que foi apagado e em verde o que foi inserido, e quem fez isso. Isso a gente fez mais no final, acho que na fase que você não estava acessando muito por causa da cirurgia.

A5 – Ah, é, foi isso...

P – Você teve alguma dificuldade em lidar com o ambiente online, lidar com o blog, a wiki, as mensagens, o grupo?

A5 – Não, na prática não. Só no inciozinho, na fase de adaptação, assim, um pouco. Mas no geral foi muito tranquilo.

P – Você usou o material que estava no blog?

A5 – Usei, usei o material. O material que eu lembro foi aquela lista de maiores filmes, maiores blockbusters... Na segunda resenha eu também usei umas postagens, fora aqueles outros links que você sugeriu nas mensagens...

P – Ter todo o material disponível no mesmo espaço, fez diferença?

A5 – Com certeza. É que estava tudo condensado, você agilizava o processo, né... O processo era mais ágil. Às vezes na internet... na internet você consegue achar tudo, mas às vezes demora um tempo achando... E aí você acabava, como todo mundo tem outras atividades, acabava levando um tempo maior. Mas desse jeito foi muito bom. Economizou tempo.

P – O que você achou de ter que analisar, criticar o trabalho do outro, e por outro lado ser analisado e criticado pelo outro?

A5 – Foi tranquilo. Como já era uma coisa previamente dita, não teve problema nenhum pra mim. Acho que vai muito também do temperamento da pessoa, né, saber aceitar, sabe... saber aceitar uma sugestão. E sabendo que era em prol de um resultado bom no final, não teve problema não. É uma responsabilidade, né, mas acho que tudo estava claro desde o início, então não teve problema não.

P – Na primeira resenha eu só disse ‘escreve uma resenha sobre isso e isso’. Na segunda a gente passou por todo esse processo. Ficou mais claro agora o que é uma resenha de filme? O que ficou mais marcado pra você?

A5 – Sem dúvida. Não sei se saberia definir numa palavra, mas ficou mais claro como você estrutura uma resenha, os elementos que você usa, citações de trabalhos prévios das pessoas envolvidas, o corpo mesmo de uma resenha.

P – Você pensou, na segunda resenha, na questão do público leitor e na questão de onde o texto seria postado?

A5 – Não, pensei sim. Na primeira mais especificamente com relação ao vocabulário usado, porque parece que era um texto, uma crítica para aparecer em um site, para estudantes... Então uma linguagem mais informal, que eu também tentei usar na segunda, porque eu acho que tem mais a ver com a crítica não tão especializada. É... imagem, acho importante também, isso eu ainda vou postar, vou buscar esses elementos aí... É enriquecedor ter uma foto, até para ficar menos pesado, né, e pra pessoa poder às vezes fazer uma associação... “Ah, realmente é esse filme que eu estava pensando” e tal... Às vezes a própria ilustração pode dar uma dica sobre o filme...

P – Para escrever a sua resenha, você leu outros textos sobre o mesmo filme?

A5 – Sim, eu li sim. Eram todos online mesmo. Ajudou a dar o pontapé como eu iria escrever, o que eles, os críticos, estavam comentando, qual seria o foco da crítica. Para dar uma idéia mesmo.

P – Nas duas resenhas eu coloquei uma noção do número de palavras, um critério que era simplesmente o número de palavras para o Proficiency. Mas eu não limitei, né, e o que eu percebi é que vocês escreveram muito mais. O que você acha que mudou para você ter feito a segunda?

A5 – A gente tinha mais subsídio para escrever mais, acho que já tinha aquela idéia de que seria uma coisa mais encorpada mesmo, e pra fazer uma coisa desse tipo não caberia só nas 350 palavras. Aí acabou que expandiu. Eu te confesso também que da primeira vez eu estava com essa questão mais... querendo seguir “ah, não, vamos fazer como uma redação mesmo, vamos seguir as palavras...”. Aí na segunda, quando eu já vi que realmente não tinha tanto essa questão, e eu queria fazer um trabalho melhor, realmente, então eu não preocupeei tanto.

P – Você já tinha usado essa ferramenta antes, a wiki?

A5 – Não. Já tinha lido a respeito mas não tinha utilizado como ferramenta.

P – Nas correções das outras resenhas, você foi direto no texto e corrigiu ou você escreveu uma mensagem dizendo ‘corrige isso, corrige aquilo’?

A5 – É, foi mais na mensagem. Acho que a gente ainda tem um certo receio de ir direto no texto do outro, vou mexer, depois o outro não gosta... Acho que é um pouco cultural.

P – É, e a própria ferramenta, né, é muito recente, a gente não tinha isso antes...

ALUNO 6 – PRIMEIRA ENTREVISTA – FILME: O PODEROSO CHEFÃO (*The Godfather*)

P – Quando eu pedi pra vocês a tarefa, o que você fez primeiro? Como você começou a trabalhar na atividade?

A6 – Pensei em qual filme poderia ser mais fácil, e também que eu gostasse, um filme que eu tivesse gostado. Depois eu fui olhar, assim, a data do filme, algumas coisas sobre o filme... (*M – Você buscou essas informações onde?*)... Na internet. Digitei numa procura o nome do filme, e na verdade, como é uma trilogia, eu assisti os três, eu escolhi o que eu gostei mais, que foi o primeiro. E aí depois, inclusive num outro momento eu escrevi.

P – Então você não escreveu imediatamente.

A 6 – Não, eu estava num outro lugar.

P – E quando você começou a escrever, você começou por onde? Você fez um planejamento antes, começou a escrever direto, fez no papel ou no computador direto?...

A6 – Não, eu fiz no computador direto, fui escrevendo. Não fiz, assim, um planejamento. Assim, não fiz um planejamento naquele momento, mas é geralmente como eu escrevo. Faço uma introdução pra colocar o assunto, e depois, como no caso uma “revisão” (review), como se eu estivesse explicando alguma coisa que eu pensasse sobre o filme, eu teria então que dizer alguma coisa sobre a história do filme. Então foi isso que eu fiz: uma introdução, uma pequena descrição, e no final aquilo que eu achava pessoalmente que fazia do filme um filme importante.

P – Você usou dicionário?

A6 – Não e sim. Na primeira vez em que fui procurar coisas sobre o filme, algumas palavras eu prestei atenção como era que escrevia, as que eu achava que ia usar. Mas no final, inclusive, quando eu disse que a associação que fazia daquele filme... a associação de fatores que fazia aquele filme importante, a última palavra, por exemplo, eu não sabia. E aí eu adaptei pra uma que eu sabia o que era, que era “uma boa história”, mas na verdade eu queria dizer “o roteiro”, e na hora não veio na minha cabeça, e eu não pus a palavra que inicialmente eu tinha pensado. Mas não fui olhar... acho que nesse computador em que eu estava fazendo, não estava conectado, não tinha dicionário.

P – Depois que você escreveu, você mandou pra mim direto, você releu...?

A6 – Não, eu li uma vez.

P – Esse tipo de processo que você fez pra escrever é o mesmo processo que você faz normalmente pra escrever qualquer texto?

A6 – É, creio que sim. Alguns tipos de textos eu tenho que ler várias vezes, ou refazer várias vezes. Mas, geralmente, textos que eu estou criando, que ele inclusive vai ser lido, assim, eu não faço revisões repetidas e sistemáticas não.

P – E se é um texto que alguém vai ler, que vai ter uma relevância depois, quem faz essa revisão? Você passa pra alguém ler?

A6 – Não... É como essas apostilas que eu tenho que fazer, ninguém revê. O que é revisto quando eu escrevo é artigo que vai ser mandado pra publicação, e geralmente isso também é revisto porque tem algumas características que esses textos obedecem normalmente, que são já conhecidos, freqüentes, mas o que o maior número de pessoas lê, que eu escrevo, ninguém revê.

P – Falando nisso, você falou que o artigo você já sabe mais ou menos como tem que ser estruturado, você tem o hábito de ler resenhas de filmes, comentários de filmes em inglês?

A6 – Em inglês? Não.

P – De onde você tirou a sua noção do quê você tinha que escrever e como?

A6 – Das suas orientações e do que, assim, né... eu acho que na hora eu escrevo, você escreve inconsciente sobre... mas eu acho também que é aquilo que você tem lido, mesmo que seja em português. Eu não costumo mesmo ler em inglês, mas quando você lê sobre um filme, é mais ou menos aquilo. Agora, no final, eu coloquei uma opinião pessoal, que normalmente nesses lugares se vê.

P – Se eu perguntar pra você “como é um abstract”, “como é um artigo”, você tem na cabeça essa idéia do que o texto tem que ter para ter “a cara” de um abstract ou de um artigo. Você saberia dizer o mesmo se te perguntassem “como é uma resenha de filme”?

A6 – Eu penso que é mais ou menos o que eu fiz, que é assim, eu segui mais ou menos o que eu acho que é uma resenha de filme, que é comentar sobre os atores, dizer com quem... quem participa do filme, né, que eu acho que é uma coisa que eles sempre utilizam, até mesmo pro objetivo que tem uma resenha, contar ligeiramente, introduzir a história, pra gerar uma expectativa ou instigar a curiosidade e, no final, fechar com um.. com umas palavras que caracterizem o filme. Eu acho que seria isso.

P – Quando eu passei as informações pra todo mundo, eu falei o que você estaria escrevendo, que era uma resenha de filme, falei quem iria ler aquela resenha, para quem você estaria escrevendo aquilo, e onde o texto seria publicado. Você levou isso em consideração, ou simplesmente parou pra pensar que tinha que escrever sobre um filme? Você pensou “ah, é esse tipo de pessoa que vai ler, vai ser publicado em tal espaço...”?

A6 – Não, não...Sinceramente, eu não pensei nisso. Eu pensei “eu tenho que escrever sobre um filme.”

P – O que você acha que mudaria se você tivesse tido mais tempo para trabalhar na resenha? Ou você acha que o processo seria o mesmo?

A6 – Eu acho que eu poderia seguir determinadas orientações ou elaborar um pouco mais... Mas não sei se seria tão diferente. Sinceramente não sei no quê esse tipo de coisa poderia deixar o meu texto tão diferente do que eu imaginei a princípio.

P – Você achou difícil escrever?

A6 – Não, eu estou acostumada a escrever textos mais longos, não necessariamente em inglês. Mas não achei longo, não achei difícil. Talvez se eu tivesse mais tempo, eu teria escrito mais coisas. Tivesse mais tempo, assim, não o prazo que você me deu, mas talvez a reestruturação e o tamanho.

ALUNO 6 – SEGUNDA ENTREVISTA – O PACIENTE INGLÊS (*The English Patient*)

P – No processo de escrever a segunda resenha, como você fez dessa vez, você usou as mesmas estratégias, fez alguma coisa diferente...?

A6 – Mudou porque todo o contexto assim teórico que eu não tinha quando eu fiz a primeira resenha, eu passei a ter. E eu passei a levar em consideração aquelas coisas que a gente discutiu sobre para quem você vai escrever, delinear exatamente eu queria mais chamar a atenção... Eu tentei prestar atenção também no tamanho, né, porque independente da... eu acho que não pode ser muito grande, levando em consideração inclusive que ela seria colocada num site, eu achava que não podia ser muito grande. E mudou que eu, assim, até comecei a reler o livro novamente e procurei algumas outras coisas sobre o filme, fiz algumas pesquisas pra poder pensar e escrevi várias vezes antes de ir dizendo que estava... antes até de escrever lá na... no nosso ‘forum’, no nosso espaço.

P – Então você chegou a fazer alguma outra versão sua...

A6 – É, tipo preliminar antes de fazer... Não da primeira vez, no planejamento, ‘o que você vai fazer?’. Aí não, eu fui lá e coloquei. Mas aí depois eu tentei rascunhar, assim, o que eu iria fazer.

P – Onde você buscou as informações para escrever?

A6 – Basicamente na internet mesmo. Mas eu tenho o filme, né... Eu não, nós não conseguimos rever o filme. Nós tínhamos combinado, eu e o Saulo, que a gente ía ver o dele e o meu. Só que como eu tenho um ‘distúrbio de sono’ (risos), então no dia que a gente combinou, eu vi o dele mas não consegui colocar o meu depois. Então... não revi o filme, mas li quase a metade do livro de novo, e no próprio encarte do filme tinha algumas informações que eu já não me lembrava. E na internet, que eu procurei informações sobre o diretor, sobre o autor inclusive, sobre a trilha sonora...

P – Trabalhar diretamente no computador com as ferramentas que te permitem ver as versões anteriores, acompanhar as etapas, suas e dos outros, como foi?

A6 – Eu ía na última versão e ía mudando, basicamente isso.

P – O fato da resenha ter sido feita dessa vez em etapas, aos poucos mesmo, ao contrário da primeira, quando eu só dei as instruções gerais, fez alguma diferença pra você?

A6 – Ah, muita diferença, muita diferença. Eu acho, assim, que todas as vezes que eu fui rever, eu mudei alguma coisa. Tirando o fato de que, eu acho assim, que uma outra pessoa ler e dar opinião é muito importante.

P – O que você achou de ter a oportunidade de ler, analisar o trabalho dos outros, analisar, criticar, e ao mesmo tempo ser analisada e criticada em todas as etapas? Isso foi bom, ou...

A6 – Não, isso foi muito bom. Mas eu acho assim, que se a gente tivesse tido mais tempo, porque a vida da gente, a gente não consegue às vezes parar para ler vários textos, de outras pessoas, de assuntos que às vezes não têm diretamente a ver com aquelas coisas que você tem data pra entregar, eu acho que a gente, cada um poderia ter ganhado muito mais. Mas eu acho que o tempo, né, foi uma limitação pra mim. Principalmente porque eu acho que, no começo, embora você esteja na internet, num ambiente virtual, a gente fica assim, meio constrangido às vezes de dar uma opinião que é pessoal num trabalho de uma pessoa que você não conhece. É, então, talvez com o tempo a gente fosse ficando mais à vontade. E talvez eu tivesse dado mais opinião nos outros textos.

P – Eu percebi que você, quando fazia ‘reparos’ ou edições nos textos dos outros, você não ia necessariamente diretamente no texto, você falava “ah, essa palavra é essa mesmo? Por que você não faz isso?” Isso foi uma escolha sua, por receio de mexer diretamente no texto da pessoa...?

A6 – Não, eu acho que isso não me passou, acho que eu nunca faria isso, eu nunca faria. Eu acho que é melhor você... Talvez isso nem me incomodasse se alguém fizesse isso no meu texto não, acho que por mim não teria problema. Mas como no começo eu acho que a gente não conhecia as pessoas, e não sabia até que ponto a gente podia dar opinião, então pelo tempo eu acho que não faria isso, a minha opção mesmo seria essa. Mas eu acho que até mesmo por esse sentimento que eu não saberia o limite, até onde eu poderia ir, seria sempre a minha opção, sugerir, escrever fora do texto o que eu achava que podia fazer.

P – Você teve dificuldade em trabalhar com as ferramentas, com o blog, a wiki, a página de mensagens do grupo?

A6 – Não, acho que não. Talvez existam ferramentas que eu nem achei lá (risos), mas o que eu usei, mesmo quando uma hora ou outra “ah, não sei como é que faz”, aí eu ia lá e... não, foi tranquilo. Nada que a nossa erro e tentativa no computador não resolvesse, foi bem tranquilo. Não me atrapalhou não, mesmo que tivesse qualquer dificuldade, eu acho que é super interessante. Acho que o benefício é muito maior do que qualquer dificuldade que pudesse ter no início.

P – Você acompanhou as discussões, os comentários que as pessoas escreviam, nos textos dos outros também?

A6 – É, eu vi, assim, mas é isso que eu estou te falando, assim.... Se o tempo, se a gente tivesse tido mais tempo... É, e aí a minha sensação é a de que eu gostaria de ter participado mais, e eu gostaria que as pessoas tivessem falado mais do meu texto. Tanto que se alguém fosse lá e mexesse no meu texto, eu não ia me incomodar, de jeito nenhum. Poderia concordar ou discordar, né... não tem problema.

P – Em que momento você achou que ter a opinião das outras pessoas, ou participar da resenha das outras pessoas, foi mais proveitoso, mais útil pro seu trabalho?

A6 – Ah, eu acho que no começo, quando a Fernanda falou assim... Eu comecei a escrever e ela falou “O que que você vai fazer?”, tipo assim, eu não estou entendendo, você vai falar do

livro?... Eu mesma, apesar de ter rascunhado e ter tentado, eu estava misturando as coisas, o livro com o filme. Aí ela me alertou pra isso. Porque depois eu fiquei esperando as alterações de inglês, né, de vocabulário, eu até queria que tivesse tido mais. Eu entrei na revisão de alguém e coloquei “estou esperando você lá na minha página...”.

P – E onde foi menos?

A6 – É, eu acho que eu participei mais no final, quando eu li alguns textos que já estavam prontos, mas em questão gramatical que eu pude ver, e no meu eu gostaria que fosse mais nessa hora também, vocabulário e gramática. Aí eu escolhi para você olhar o que eu tinha mais dificuldade, o que eu poderia melhorar. Eu até nem escolhi vocabulário, acho, escolhi mais pronome, preposição, que são as coisas que eu tenho muita dificuldade, então... Mas o meu critério foi o grau de dificuldade.

P – Ter tudo em um mesmo ambiente – tudo na internet – facilitou ou não fez diferença para o seu trabalho?

A6 – Você diz assim, se eu tivesse que ler vários materiais separados... Ah, não, acho que fica mais fácil! Acho que está tudo ali, né...É só sair clicando...

P – Na primeira resenha as pessoas não tiveram tanta preocupação com as questões de público-alvo e suporte, onde seria publicado. Dessa vez você pensou nisso ou você estava mais preocupada com o processo mesmo de escrever?

A6 – Não, eu acho que eu pensei sim, no começo, mas acho que isso não gerou uma grande dificuldade ou influência no meu texto. Eu não fiquei constantemente ‘vigiando’ o texto pensando nisso, não. Acho que eu só sabia que era um texto que, claro, ia ser postado no nosso blog, eu imaginava que as pessoas eram mais ou menos semelhantes, não era uma coisa tão especializada que eu teria que ter uma dificuldade maior. Mas eu acho que, assim, eu achei o que era adequado daquela maneira e não fiquei muito preocupada o tempo todo não.

P – Você leu as resenhas finais de todo mundo?

A6 – Ainda não, só algumas, vou ver depois. Tem prazo pra postar todas? (*Não, não.*) Porque isso é assim uma coisa até que eu acho, se tiver, se houver uma distância maior entre elas, talvez as pessoas cada vez vão ler aos poucos...

P – É, eu estou postando com um tempinho entre elas exatamente porque se a pessoa chega no blog e tem três ou quatro coisas novas no mesmo dia, ela acaba escolhendo uma só pra ler. Se a cada poucos dias tem uma novidade, aí a pessoa lê aquela e volta depois pra ler a próxima.

A6 – Agora quero pensar no título...

P – E pensar no título, você acha difícil?

A6 – Eu acho sempre que resumo e título são as coisas mais difíceis, porque é onde você vende a sua idéia. Então você tem que chamar a atenção, né? E ao mesmo tempo o seu título tem que ter a mensagem embutida no seu texto, e às vezes as pessoas não pensam tanto nisso. Uma coisa que eu aprendi com o meu orientador, ele diz “Ó, resumo e título é onde você vende o seu peixe! Se você não fizer isso bem feito, ninguém vai ler o seu trabalho”. Então eu acho muito difícil.

P – Você pensou em links, onde você gostaria de colocar os links no seu texto?

A6 – É, foi aquilo que eu comentei uma vez, que eu gostaria dos links não só com os autores, mas também com as regiões que têm a ver com as duas histórias, o deserto e a Itália. Mas eu não cheguei a olhar ainda não, essa semana eu fiquei só com provas...

P – Ficou mais claro pra você o que é uma resenha de um filme?

A6 – A minha idéia agora é completamente diferente. Eu acho que vem muito da gente ter discutido e eu estou pensando aqui agora como pode ser inconsciente você ler outras resenhas e comparar aquilo na sua... Porque às vezes você lê e acha que aquilo não vai ter grande influência. Mas muitas vezes você lê e fala assim “isso não parece uma resenha, isso aqui não fica bem aqui”, que foi o que... algumas idéias que eu tive quando eu li. Então eu acho que é identificar, às vezes indiretamente, o que é, de modo que aquilo também possa interferir no seu trabalho, lendo o trabalho dos outros. Não só... porque é muito claro nas nossas discussões, isso foi melhorando, a idéia que a gente tinha do trabalho, o que fazer, assim, lendo o do outro, no caso... Mas aí quando você lê outros textos que teoricamente seriam uma resenha, você fala “não, isso aqui não fica bem aqui, não é assim”. O que não é. Às vezes isso é mais inconsciente.
