

**Valéria Augusta Rocha de Assis Santos**

**WIKIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE NOTÍCIAS  
ON-LINE EM INGLÊS COMO L2 NO MEIO VIRTUAL: UM ESTUDO  
DE CASO**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2011**

**Valéria Augusta Rocha de Assis Santos**

**WIKIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA DE NOTÍCIAS  
ON-LINE EM INGLÊS COMO L2 NO MEIO VIRTUAL: UM ESTUDO  
DE CASO**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2011**

S237w

Santos, Valéria Augusta Rocha de Assis.

Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual [manuscrito] : um estudo de caso / Valéria Augusta Rocha de Assis Santos. – 2011. 223 f., enc. :il., color.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

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

Bibliografia: f. 136-143.

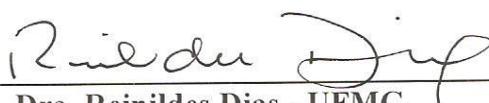
Apêndices: f. 144-151.

Anexos: f. 152-223.

1. Linguística – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Internet (Redes de computação) na educação – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Colaboração on-line – Teses. 6. Gêneros textuais – Teses. 7. Aprendizagem – Teses. 8. Competência comunicativa – Teses. 9. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 10. Comunicação escrita – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418.007

Dissertação intitulada *Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*, defendida por VALÉRIA AUGUSTA ROCHA DE ASSIS SANTOS em 05/09/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:



---

**Dra. Reinildes Dias - UFMG**  
**Orientadora**



---

**Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos - PUC/SP**



---

**Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga - UFMG**

À Deus que lançou a semente.

Aos meus pais, Ader e Janete, que a regaram.

Ao meu amado esposo, Breno, que me inspira a persistir no plantio e na colheita.

E aos nossos melhores frutos que ainda virão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que renovou as forças durante todo o processo de escrita deste trabalho.

Aos meus pais, por serem o melhor exemplo, por acreditarem em meu potencial e pelas inúmeras leituras do meu trabalho.

Ao meu marido, pela compreensão quanto à minha ausência, pelo apoio incondicional e incentivo a perseverar. Sem você não teria conseguido!

À Profa. Reinildes Dias, minha orientadora, pela orientação criteriosa e competente.

Aos professores do Programa em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG Carla Coscarelli, Júnia Braga, Laura Miccoli, Reinildes Dias, Ricardo Souza e Vera Menezes pelas discussões acadêmicas.

Aos funcionários da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pela atenção, qualidade de atendimento e presteza em ajudar.

Aos meus familiares queridos Priscila, Ader Jr., Aline, Júlia, Lira, Amanda, Camila, José Afonso, Lorena e Ana Clara pelo carinho e incentivos.

Aos meus amigos, e muito especialmente à Ana Flávia, Cinara, Gustavo e Viviane pela amizade verdadeira, por terem a paciência de acompanhar toda a minha trajetória e por dividirem comigo momentos de apreensão e alegrias.

Às colegas do mestrado Deize Cardoso e Helen Faria, pelas trocas, pelo aprendizado, pela colaboração e apoio na trajetória e nos momentos mais difíceis.

À amiga Juracy Ladeira pelo apoio na revisão desta dissertação.

Por fim, agradeço aos demais colegas e amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

*“When I succeed, we succeed.”*

Palloff e Pratt

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo.”*

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal investigar o potencial pedagógico da plataforma Wiki e seus recursos como suporte no processo de aprendizagem colaborativa. Buscou-se com isso compreender como essa ferramenta pode auxiliar e favorecer o processo de escrita em colaboração. Além disso, o presente estudo buscou verificar a influência das dinâmicas colaborativas no processo de aprendizagem de escrita e na produção escrita em língua estrangeira. A pesquisa foi realizada em uma turma de graduandos da Faculdade de Letras da UFMG e teve como eixo teórico a aprendizagem colaborativa. Além disso, os procedimentos didáticos que fundamentaram o ensino de escrita na plataforma Wiki enfatizaram o caráter processual da escrita e o estudo das características do gênero notícia *on-line*. A coleta de dados foi efetivada por meio de questionário inicial, produções textuais criadas pelos participantes (individuais e em colaboração), observação das interações registradas no fórum de discussão do Wikispaces e o questionário final. Com base nos resultados da pesquisa, constatou-se que a ferramenta Wiki pode: contribuir para transformar o modo produtivo de aprendizes criando oportunidades para colaborar e produzir conhecimento, privilegiar a autoria coletiva e possibilitar a ênfase na dimensão social do processo de escrita. Além disso, foi possível ratificar o potencial da abordagem pedagógica de escrita colaborativa ao verificar que a contribuição de cada participante no trabalho coletivo resultou em uma escrita de melhor qualidade.

Palavras-chave: Wikis. Aprendizagem Colaborativa. Escrita colaborativa. Escrita como processo. Gêneros textuais.

## **ABSTRACT**

In this study, we observed the pedagogical potential of Wikis and their tools to support the process of collaborative learning. Our main aim was to understand how this technology can assist and favor the process of collaborative writing. Also, we aimed to investigate the influence of collaboration on the learning process and on the foreign language writing. This research was conducted in an undergraduate course at FALE – UFMG. The study was grounded in theories of collaborative learning. In addition, it adopted a process and a genre orientation to writing instruction. The data collection instruments were questionnaires, the writings produced by the participants (individual and collaborative) and the observation of interactions in Wikispaces forum. The results showed that the wikis may: contribute to transform learners' produsage capacities by creating opportunities to collaborate and produce knowledge; favor collective authoring and allow emphasis on the social dimensions of writing process. Moreover, it was possible to confirm the potential of the collaborative writing approach as we noticed that the contribution of each participant in the group work resulted in a better quality writing.

**Keywords:** Wikis. Collaborative learning. Collaborative writing. Process writing. Genre.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Página do ambiente Wikispaces.....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 2 - Aba do fórum de discussão do ambiente Wikispaces.....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 3 - Fórum de discussão no ambiente Wikispaces.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 4 - Recurso de incorporação de arquivos no ambiente Wikispaces.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 5 - Visualização de arquivos na página Wikispaces.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 6 - Recursos de gerenciamento no ambiente Wikispaces.....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 7 - Interface do Wikispaces.....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 8 - Atividade de conscientização da escrita como processo.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 9 - Orientações para a escrita individual da notícia on-line.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 10 - Orientações para a escrita colaborativa da notícia on-line.....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 11 - Página da plataforma Wikispaces.....</b>	<b>83</b>
<b>Figura 12 - Interface do site my ebook.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 13 - Capa do e-book criado.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 14 - Página de histórico na plataforma Wikispaces para a seleção de versões...105</b>	
<b>Figura 15 - Página de histórico comparativa de versões na plataforma Wikispaces.....105</b>	
<b>Figura 16 - Visualização da notícia na página principal do Wikispaces.....107</b>	
<b>Figura 17 - Primeira versão escrita pelo grupo Saturn.....108</b>	
<b>Figura 18 - Terceira versão escrita pelo grupo Saturn.....109</b>	
<b>Figura 19 - Fórum de discussão na plataforma Wikispaces.....112</b>	

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 – Observação das condições de produção de texto.....</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 2 – Provimento de informações relativas às condições de produção.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 3 – O compartilhamento da produção textual com outras pessoas.....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 4 – Forma de desenvolvimento das produções textuais.....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 5 – Número de encontros para o desenvolvimento da produção textual.....</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 6 - Avaliação da plataforma Wiki.....</b>	<b>118</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 - Padrões discursivos e contextuais de notícias on-line.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 2 - Cronograma do módulo da disciplina “Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet” .....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 3 - Critérios observados nas análises das produções textuais.....</b>	<b>99</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Grupos e seus respectivos integrantes.....</b>	<b>81</b>
<b>Tabela 2 - Análise da produção escrita individual.....</b>	<b>101</b>
<b>Tabela 3 - Número de inadequações nas produções individuais.....</b>	<b>102</b>
<b>Tabela 4 - Número de inadequações no plano linguístico.....</b>	<b>103</b>
<b>Tabela 5 - Participantes e número de edições na plataforma Wiki.....</b>	<b>110</b>
<b>Tabela 6 - A escrita colaborativa e o aperfeiçoamento do texto.....</b>	<b>114</b>
<b>Tabela 7 - Extensão dos textos escritos no processo de escrita colaborativa.....</b>	<b>115</b>
<b>Tabela 8 - Recursos utilizados no processo de escrita colaborativa.....</b>	<b>115</b>
<b>Tabela 9 - Inadequações linguísticas nos textos escritos em colaboração.....</b>	<b>116</b>
<b>Tabela 10 - Utilização do fórum de discussão na plataforma Wiki.....</b>	<b>124</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACMC - Aprendizagem Colaborativa Mediada por Computador**

**AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem**

**CGI - Common Gateway Interface**

**CoWeb - *Web* Colaborativa**

**HTML - Linguagem de Marcação de Hipertexto**

**LE - Língua Estrangeira**

**MOODLE - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment**

**TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>Justificativa da pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>Objetivos de pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>Perguntas de pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>Organização da dissertação.....</b>	<b>25</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Wikis.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.1 Origem e contextualização.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.2 A plataforma Wiki.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.3 Recursos da plataforma Wiki.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.3.1 Controle de acessos.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.3.2 Capacidade.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.3.3 Recursos de edição.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1.3.4 Anúncios.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1.3.5 Ferramentas de comunicação.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1.3.6 Compartilhamento de arquivos.....</b>	<b>34</b>
<b>1.1.3.7 Widget e RSS feeds.....</b>	<b>35</b>
<b>1.1.3.8 Recursos de gerenciamento.....</b>	<b>36</b>
<b>1.1.4 Wikis no ensino.....</b>	<b>38</b>
<b>1.2 Aprendizagem colaborativa.....</b>	<b>42</b>
<b>1.2.1 A aprendizagem colaborativa mediada por computador.....</b>	<b>45</b>
<b>1.2.2 O Papel do professor e do aluno sob a ótica da aprendizagem colaborativa .....</b>	<b>47</b>
<b>1.2.3 Benefícios da aprendizagem colaborativa.....</b>	<b>49</b>

<b>1.3 Produção escrita.....</b>	<b>51</b>
<b>1.3.1 A escrita como processo.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.2 O ensino de gêneros textuais.....</b>	<b>57</b>
<b>1.3.3 A Escrita Colaborativa.....</b>	<b>60</b>
<b>1.3.4 Conclusão.....</b>	<b>64</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>66</b>
<b>2.1 Pesquisa qualitativa.....</b>	<b>66</b>
<b>2.1.1 O estudo de caso.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2 O contexto da pesquisa e participantes.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3 Procedimentos preliminares à coleta de dados.....</b>	<b>70</b>
<b>2.4 O módulo da Disciplina Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet.....</b>	<b>75</b>
<b>2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
<b>3. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>88</b>
<b>3.1 A análise do primeiro questionário.....</b>	<b>89</b>
<b>3.2 A análise da produção textual.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.1 A análise da produção textual individual.....</b>	<b>100</b>
<b>3.2.2 A análise da produção textual colaborativa na plataforma Wikispaces.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3 A análise do segundo questionário.....</b>	<b>117</b>
<b>3.3.1 O trabalho na Ferramenta Wiki.....</b>	<b>117</b>
<b>3.3.2 As limitações do ambiente Wikispaces.....</b>	<b>119</b>
<b>3.3.3 O ensino de gêneros e a produção escrita.....</b>	<b>121</b>
<b>3.3.4 O processo de colaboração.....</b>	<b>122</b>
<b>3.3.5 A escrita colaborativa e a produção escrita.....</b>	<b>127</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>Respondendo às perguntas de pesquisa.....</b>	<b>129</b>

<b>A tecnologia wiki e as dinâmicas colaborativas.....</b>	<b>129</b>
<b>A interação e a colaboração entre os aprendizes e a qualidade da produção textual.....</b>	<b>132</b>
<b>Sugestões para futuras pesquisas.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 2 – TUTORIAL WIKISPACES.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 3 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 4 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 5 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO A – DADOS DA PLATAFORMA WIKISPACES.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO B – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO C – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO SEGUNDO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO D – PRODUÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO E – PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA.....</b>	<b>215</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que os avanços tecnológicos e a inserção de novas tecnologias no cotidiano vêm transformando diversos setores da sociedade. Desse modo, já não é mais possível ignorar o papel que a expansão e diversificação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem desempenhar no contexto educacional (DIAS, 2009; FRANCO, 2008). A inserção das TICs no ambiente educacional vem propiciando a democratização do ensino e da informação, além de favorecer a construção e a distribuição do conhecimento. Nesse sentido, reconhece-se que seja imprescindível a incorporação dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas para promover oportunidades de aprendizagem que transcendam os limites da sala de aula.

No entanto, nota-se que o valor das TICs reside em sua utilização apropriada, feita para suprir necessidades específicas no ensino de línguas estrangeiras (LE) (DIAS, 2008). É essencial, portanto, que esses recursos estejam alinhados com as pesquisas atuais na área de ensino/aprendizagem de LE, a fim de otimizar o processo de ensino de LE e de favorecer a aprendizagem colaborativa (BRAGA, 2007; DILLENBOURG, 1999; FIGUEIREDO, 2006; JOHNSON; JOHNSON, 1998; LAMMY; HAMPEL, 2007; PALLOFF; PRATT, 2005; VEADO, 2008).

Levando em consideração as novas tecnologias como recursos possíveis de serem aplicados em contextos educacionais, vários estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de conhecer e explorar tais ferramentas para a sua melhor aplicação no ensino. Pesquisadores recentes (BOHN; 2010; BRUNS; HUMPHREYS, 2007; DIAS, 2008; FARIA, 2010; FERREIRA; FRADE, 2010; PAIVA; BOHN, 2008; PRENSKY, 2008; VEADO, 2008) destacam as mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias e o seu potencial para contribuir com o ensino e aprendizagem. Faria (2010) estuda as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ferreira e Frade (2010) investigam a alfabetização e o letramento em contextos digitais, propondo a incorporação das tecnologias na educação para promover processos de aprendizagem significativos. Franco (2009) investiga as contribuições pedagógicas do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) como componentes de cursos presenciais. Bohn (2010) estuda a influência das comunidades de prática na formação docente e a contribuição da colaboração para favorecer a formação do professor para o uso das ferramentas da *Web 2.0*. De forma similar, Veado (2008) enfoca o processo de interação e colaboração em um ambiente *on-line* com o intuito de compreender como as dinâmicas colaborativas ocorrem em ambientes de comunicação assíncrona.

Os estudos realizados mostram que a internet propicia o uso da língua em contextos autênticos, ao mesmo tempo em que possibilita a superação de limitações relativas ao tempo e ao espaço. Desse modo, criam-se novos espaços para interação, formam-se comunidades virtuais, há espaço para discussões e, com isso, surgem novas possibilidades e ambientes de aprendizagem, viabilizando, assim, novas ações educativas.

O progresso e as mudanças na era digital moldam o perfil dos alunos atuais. Esses educandos, denominados nativos digitais, desempenham tarefas múltiplas e trocam informações com agilidade. Como aprendizes, preferem estar interconectados em rede, optam por aprender através da integração do visual e verbal e pela construção multilinear de significados do hipertexto (PRENSKY, 2001).

Face às possibilidades tecnológicas, Prensky (2008) enfatiza a necessidade de uma pedagogia diferente daquela centrada apenas no professor e em suas aulas expositivas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas no contexto atual demandam metodologias interativas, que proporcionem aos alunos uma posição de protagonistas, viabilizem a incorporação de recursos digitais ao ensino e que incentivem o pensamento autônomo e a aprendizagem colaborativa. Para que isso aconteça, o professor deve construir e desenvolver uma relação professor/aluno

propícia ao processo de ensino/aprendizagem que leve em conta o protagonismo do aluno. Nesse caso, o professor deixa de ser o detentor exclusivo de conhecimentos e o único responsável por todas as decisões pedagógicas. Nessa perspectiva, o papel do educador é redefinido e, para isso, a prática pedagógica deve ter como pilares a colaboração entre pares, o compartilhamento de responsabilidades entre educador e educando, a negociação e a solução coletiva de problemas.

Porém, sabe-se dos desafios e dificuldades que o docente pode enfrentar ao tentar implementar ações pedagógicas voltadas para a promoção da colaboração e para incorporação de tecnologias ao ensino. Nesse sentido, um dos obstáculos encontrados é a existência de conflitos de interesses entre alunos e professores em contextos instrucionais (FARIA, 2010). Os professores, sendo em grande parte imigrantes digitais<sup>1</sup>, se sentem despreparados, apresentam abordagem e estratégias inadequadas, ensinam sem suprir as expectativas dos aprendizes nativos digitais e sem motivá-los e envolvê-los no processo (PRENSKY, 2001).

Essa questão remete à necessidade de que os cursos de formação de professores contemplem tais aspectos, contribuindo para que os docentes conheçam as novas tecnologias e estejam mais preparados para lidar com as novas demandas educacionais. Os recursos tecnológicos, principalmente os da *Web 2.0*, têm a capacidade de proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Além disso, o meio virtual tem grande potencial para facilitar o trabalho de professores, criando novos ambientes de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da postura de aprender com o outro e a construção do conhecimento em conjunto. Ou seja, a natureza colaborativa da *Web 2.0* pode promover a participação mais ativa dos aprendizes na construção da aprendizagem (DIAS, 2008; PAIVA; BOHN, 2008).

---

<sup>1</sup> Imigrantes digitais: termo criado por Prensky (2001) para se referir a todos aqueles que nasceram em período anterior à Internet e que buscam incorporar a tecnologia no seu cotidiano.

Essas novas práticas pedagógicas, que preconizam o desenvolvimento da postura de aprender conjuntamente, se tornam mais viáveis através do suporte colaborativo, provido por algumas das novas tecnologias. Fundamentado nesse pressuposto, este estudo prevê concentração específica em um dos componentes da *Web 2.0* – a plataforma Wiki<sup>2</sup>. De maneira similar, embora em um contexto diferente do trabalho desenvolvido por Veado (2008), o estudo centra-se no uso de tal plataforma como facilitadora da colaboração na produção textual no ensino e aprendizagem de LE.

Deve-se ressaltar aqui, que a fluência em LE geralmente pressupõe o domínio de competências para ler, escrever, falar e ouvir. Porém, por ser a produção escrita uma das habilidades com maior potencial para uso e desenvolvimento na plataforma Wiki, optou-se, neste estudo, por centrar-se na produção escrita colaborativa como processo e em um gênero textual específico, a notícia on-line.

Considera-se, neste estudo, a importância de pesquisas realizadas anteriormente com foco no processo de produção textual e sua implicação no ensino e aprendizagem de LE (AGUIAR, 2009; BROWN, 2001; CRISTOVÃO, 2006; DIAS, 2004; HYLAND, 2004; KOZIKOSKI, 2007; MARCHUSCHI, 2002; VEADO, 2008; WHITE; ARNDT, 1991). Tais pesquisas encontram-se em consonância com a perspectiva atual, que demanda o domínio da escrita para propósitos reais de comunicação, não se atendo apenas ao seu uso como complemento do processo de aprendizagem, como normalmente acontece nos livros didáticos para o ensino de inglês como LE.

---

<sup>2</sup> Wikis são ferramentas assíncronas de construção de conhecimento coletivo e comunicação. Permitem a criação de páginas da *Web* que podem ser modificadas e construídas conjuntamente (MILLER, 2008).

## Justificativa da pesquisa

As primeiras motivações para esta pesquisa surgiram através da experiência como professora de língua inglesa. Daí surgiu a necessidade de conhecimento específico que oferecesse suporte ao professor no planejamento do ensino com o uso dos recursos tecnológicos. A ideia era que isso poderia tornar as aulas mais motivantes e significativas. Desse modo, percebeu-se que havia um campo vasto a ser explorado na perspectiva acadêmica, a fim de ampliar e embasar a prática pedagógica.

Por meio de leituras e a partir de disciplinas cursadas, iniciou-se o contato com o universo da *Web 2.0* e suas ferramentas colaborativas. A partir daí, surgiu o interesse em investigar melhor tais recursos, como Wikis, podcasts, blogs, dentre outros. Com o uso de Wikis, percebeu-se o grande potencial dessa ferramenta na criação de um ambiente colaborativo em sala de aula. Assim, foi iniciada uma investigação do potencial pedagógico da plataforma Wiki, tendo em vista as pesquisas na área de ensino de língua estrangeira que endossam o seu uso para produção escrita colaborativa.

A motivação para o estudo da plataforma Wiki baseia-se na noção de que o uso de Wikis no ensino de LE para a construção colaborativa do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento no processo de aprendizagem e ainda promover mudanças na atitude dos aprendizes em relação à segunda língua. Pauta-se, ainda, na visão de que o uso de Wikis pode facilitar o compartilhamento e a distribuição de conhecimento e *expertise* em uma comunidade (CHAO; PARKER, 2007). Portanto, acredita-se que a contribuição desse estudo seja relevante para a área de ensino de LE. Buscam-se direções para o uso da tecnologia Wiki como recurso pedagógico no ensino de produção escrita em LE, para mediar novos conhecimentos de forma colaborativa e, assim, potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa ainda teve a intenção de estudar os princípios da aprendizagem colaborativa e entender como essa abordagem influencia o processo de aprendizagem de escrita em LE. A justificativa para essa investigação pauta-se na noção de que a interação entre indivíduos provê apoio que pode trazer ganhos em termos de conhecimentos (DONATO, 1994) e competências no uso da língua e que compreender esses processos e a sua influência pode ser relevante para a área de ensino de escrita de LE.

Por isso, visou-se, no decorrer desta pesquisa, promover entre os aprendizes a postura de aprender colaborativamente, para que, envolvidos, se tornassem coconstrutores ativos do conhecimento. Portanto, buscou-se conscientizá-los de que a coparticipação de cada aprendiz é importante no processo de produção textual e que a interação e o compartilhar conhecimentos podem trazer ganhos para o processo de aprender a escrever em inglês como LE.

Levando em consideração a experiência em docência no inglês como língua estrangeira, percebe-se que o trabalho com a produção escrita em LE é, muitas vezes, relegado a segundo plano. Persiste, ainda, a perspectiva da escrita apenas como produto, trabalhada superficialmente. Hyland (2004) e Marchuschi (2002), para citar apenas alguns, destacam a importância do ensino explícito das características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero textual a ser desenvolvido durante a produção do texto. Nessa perspectiva, esta pesquisa, além de enfatizar a noção da escrita como processo<sup>3</sup>, adota como procedimento pedagógico o estudo de gêneros textuais<sup>4</sup> na produção de textos em LE.

---

<sup>3</sup> (AGUIAR, 2009; BROWN, 2001; DIAS, 2004; HYLAND, 2004; HEDGE, 1998; KOZIKOSKI, 2007; VEADO, 2008; WHITE; ARNDT, 1991).

<sup>4</sup> (AGUIAR, 2009; BALTAR, 2003; CRISTOVÃO, 2007; DELLI'ISOLA, 2007, FERRARINI, 2009; HYLAND, 2004; MARCHUSCHI, 2002; SCHENEUWLY; DOLZ, 2004; VEADO, 2008).

Portanto, este estudo se justifica por buscar integrar, em um mesmo ambiente de aprendizagem, a ferramenta colaborativa Wiki, processos de colaboração entre aprendizes e processos de produção textual.

### **Objetivos de pesquisa**

O presente estudo tem os seguintes objetivos:

- Principais:
  - Investigar o uso pedagógico da ferramenta Wiki e seus recursos como suporte no processo de aprendizagem colaborativa.
  - Investigar se a colaboração influencia o processo de aprendizagem de escrita e a qualidade da produção escrita em língua estrangeira (LE).
  
- Secundários:
  - Conscientizar os alunos sobre a perspectiva da escrita como processo e sobre a importância do conhecimento das características básicas de gêneros para a produção escrita em LE.
  - Conscientizar os aprendizes sobre os padrões sociocomunicativos característicos do gênero notícia *on-line* para que sejam utilizados durante o processo de produção textual em LE.

## **Perguntas de pesquisa**

Tendo em vista os objetivos traçados, as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação foram as seguintes:

1. Quais os aspectos essenciais relativos ao potencial pedagógico de Wikis?
2. Que relações podem ser estabelecidas entre a tecnologia Wiki e as dinâmicas colaborativas?
3. A interação e a colaboração entre os aprendizes, utilizando a plataforma Wiki, melhoram a qualidade da produção textual?

## **Organização da dissertação**

O presente trabalho é dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. O primeiro capítulo apresenta o suporte teórico que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa e todas as considerações desenvolvidas neste trabalho enfocando a plataforma Wiki, seus recursos e a sua aplicação na educação; a aprendizagem colaborativa, seus pilares, benefícios e a postura do professor e aluno nesta abordagem; o ensino de produção escrita como processo e o ensino de gêneros textuais. O segundo capítulo discorre sobre a metodologia adotada, trazendo considerações relativas ao paradigma e ao contexto da pesquisa e à coleta de dados. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados gerados pela condução deste estudo. Por fim, a última seção expõe as considerações finais da pesquisa, apresentando as respostas às perguntas propostas por este estudo e sugestões para pesquisas futuras.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será explicitado, primeiramente, o que é um Wiki, seus recursos, apresentando-se a seguir subsídios teóricos para fundamentar o uso de Wikis relativos à aprendizagem de escrita em LE e ao trabalho colaborativo. Subsequentemente, serão discutidos os princípios basilares de um dos principais construtos do estudo – a aprendizagem colaborativa<sup>5</sup> – e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem de escrita em LE. Por fim, será apresentada a fundamentação teórica sobre a produção escrita como processo e a questão dos gêneros textuais.

### 1.1 Wikis

#### 1.1.1 Origem e contextualização

Segundo Warlick (2007), a ferramenta Wiki foi criada por Ward Cunningham, um engenheiro de *software*, em 1995. Cunningham usou a palavra Wiki – um termo havaiano que significa rápido – para nomear um sistema de gerenciamento de conteúdos. Esse sistema foi inicialmente utilizado por cientistas e engenheiros para criar uma base de dados e de conhecimentos dinâmica, que permitisse a visualização de conteúdos e a inserção de comentários. Para Woods e Thoeny (2007), a visão de seu fundador era a de criar uma base de dados simples, mas funcional. E essa ideia, pautada na simplicidade, tornou possível que conteúdos fossem criados coletivamente, e compartilhados, o que propiciou o surgimento de comunidades de aprendizagem e a distribuição de conhecimento.

---

<sup>5</sup> Apesar de alguns autores fazerem distinção entre ‘aprendizagem colaborativa’ e ‘aprendizagem cooperada’, neste estudo escolheu-se usar os termos intercambiavelmente.

Um dos exemplos mais significativos da coconstrução do conhecimento e fruto da inteligência coletiva através desta tecnologia é a WikiPedia (<http://www.wikipedia.org/>), uma enciclopédia editável, que considera todos os usuários como potenciais colaboradores do projeto, sendo possível a esses colaboradores incluir novos conteúdos, modificar e ampliar conteúdos já existentes.

Tecnologias como os Wikis têm criado oportunidades para a participação e organização do conhecimento e aumentado o poder de colaboração transformado assim, as formas de construir conhecimento e de ensinar e aprender.

### **1.1.2 A plataforma Wiki**

Um Wiki refere-se a uma coleção de documentos em hipertexto<sup>6</sup>, que provê suporte à produção de conteúdos em colaboração, através de navegadores ou programas capazes de ler páginas em HTML<sup>7</sup> e também imagens (RAMALHO; TSUNODA, 2007), o que propicia a criação de gêneros multimodais. Um Wiki, adaptado também como ferramenta instrucional por educadores, é uma página da *Web* colaborativa, desenvolvida através do trabalho coletivo de diversos participantes, com lógica e estrutura semelhante a um blog, mas que possibilita a edição de seus conteúdos, mesmo que estes tenham sido criados por outra pessoa (GONZALEZ, 2005).

O ambiente de colaboração propiciado por Wikis favorece o trabalho com outros, a formação de comunidades e a percepção de que a construção de conhecimento e informação é cada vez relacionada ao empenho do grupo (Richardson, 2006). Por possibilitarem que “um

---

<sup>6</sup> “O termo hipertexto designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real” (KOCH, 2007, p.25).

<sup>7</sup> HTML significa *Linguagem de Marcação de Hipertexto* e é uma linguagem usada na produção de páginas na *Web*. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/HTML>

mesmo texto tenha vários autores, a construção do conhecimento em conjunto, os Wikis privilegiam a autoria coletiva e o conceito de que o grupo é potencialmente mais inteligente de que um único indivíduo” (SANTOS, 2009, p.22). Essa grande liberdade de edição e a questão da multiplicidade de autores, propiciada pelos Wikis, é abordada por Richardson (2006, p. 59) que salienta que

“Filosoficamente, os Wikis parecem infringir a concepção tradicional de direitos autorais e de propriedade intelectual. Obviamente, elas seguem de perto a visão de software livre que pressupõe que a qualidade do produto construído coletivamente é mais importante do que possuir uma ideia ou o código. De fato, Wikis reforçam o conceito de software livre de que as ideias e processos não são reservados somente aos desenvolvedores de softwares.”<sup>8</sup>

Wikis se assemelham a blogs por serem formas de comunicação assíncrona. No entanto, em blogs as mensagens são inseridas por um único autor em cada postagem e podem ou não permitir comentários. Por outro lado, o *design* da plataforma Wiki prevê e favorece a existência de autores múltiplos ou grupos de colaboração. Além disso, ao considerarmos a forma de organização de informações, em blogs há uma construção linear e cronológica. Já em Wikis há uma construção não linear, em páginas diversas e as informações são organizadas e determinadas por seus autores de forma dinâmica. Tais aspectos desta ferramenta, autoria e gerenciamento compartilhado, permitem a integração e compartilhamento de ideias e conceitos.

A ferramenta Wiki é uma combinação de *script CGI (Common Gateway Interface)*<sup>9</sup> e arquivos de textos, ou seja, ao clicar em editar na página Wiki, o script envia o arquivo texto para o navegador em uma forma editável permitindo que se modifique o conteúdo da página. Ao clicar em salvar, enviam-se as modificações de volta e o arquivo de texto no servidor é

---

<sup>8</sup> Tradução para: Philosophically, wikis can play havoc with the traditional ideas of copy-right and intellectual property. Obviously, they follow closely the open-source software ideal that the quality of the collectively produced product is more important than owning the idea or the code. Really, wikis bring the concepts of open source to the mainstream as the ideas and process are no longer reserved just for software developers.

<sup>9</sup> CGI é uma tecnologia que possibilita “gerar páginas dinâmicas, permitindo a um navegador passar parâmetros para um programa alojado num servidor *Web*. Assim, designam-se por **scripts CGI** os pequenos programas que interpretam esses parâmetros e geram a página depois de os processarem”. Fonte: *Site Wikipedia* - <http://pt.wikipedia.org/wiki/CGI>

substituído. Ao se visualizar a página Wiki, o script acessa o arquivo texto correspondente e o transforma em HTML (Linguagem de Marcação de Hipertexto). Assim, transforma o texto em hiperlink e insere a informação na página *template*<sup>10</sup>.

Segundo West e West (2009), há três tipos de Wikis: Wikis gratuitos, *fee-based Wikis* e *self-hosted Wikis*. Os primeiros estão disponíveis gratuitamente através de um provedor de Wiki, como, por exemplo, o WetPaint e o Wikispaces<sup>11</sup>. Neste tipo de Wiki, as páginas são hospedadas e acessadas de servidores e dispensam a instalação de softwares. Por serem gratuitos, podem ter restrições em suas funcionalidades e em recursos disponíveis. Os *fee-based Wikis* se assemelham aos gratuitos em termos de hospedagem e forma de acesso, porém, possuem recursos e funcionalidades que podem ser expandidos dependendo do tipo de assinatura escolhida. Podem ter capacidades de gerenciamento mais avançadas, mais espaço de armazenamento e prover mais segurança, além da possibilidade de ter maior número de membros. Os *self-hosted Wikis* podem ser instalados diretamente em um servidor pessoal ou de uma instituição. Existem diversos softwares livres de Wikis disponíveis para download na internet, tais como: MediaWiki ([www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki](http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki)) e TWiki ([www.twiki.org/](http://www.twiki.org/)). Esse tipo de Wiki, hospedado em servidor local próprio, permite maior controle sobre os acessos e garante maior segurança e capacidade de armazenamento. No entanto, o *self-hosted* Wiki requer espaço no servidor e conhecimentos técnicos para configurar, personalizar e administrar o software, e pode, também, demandar conhecimentos específicos do usuário final.

---

<sup>10</sup> Um *template* é um modelo de página. “Um documento sem conteúdo, com apenas a apresentação visual”. Fonte: *Site Wikipedia* - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Template>

<sup>11</sup> Wetpaint (<http://www.wetpaintcentral.com/>) e WikiSpaces ([www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)) são sites para hospedagem gratuita de Wikis.

### 1.1.3 Recursos da plataforma Wiki

#### 1.1.3.1 Controle de acessos

Wikis podem ser públicos ou privados. Um Wiki público é visível a qualquer pessoa na *Web* sem exigir o *login* para acesso à página através de senha. Assim, o acesso pode ser feito por intermédio de sites de busca que incluem e identificam tais páginas em seus bancos de dados. Já um Wiki privado é acessível somente àqueles que foram convidados para se tornarem membros após receberem um e-mail-convite, enviado pelo administrador do Wiki, contendo o link de acesso à página. Caso alguém obtenha o link de um Wiki privado do qual não seja membro, este visualizará apenas a página inicial com a solicitação de inserção dos dados para *login* e não terá acesso à página. A maioria dos sites de hospedagem de Wikis permite aos usuários a escolha entre as opções de Wikis públicos e privados, dentre eles: Wetpaint, PbWiki, Wikispaces. *Self-hosted* Wikis são protegidos por *firewall*<sup>12</sup> ou por um sistema de segurança interno do servidor, sendo o seu acesso restrito a usuários específicos, determinados por seus administradores (WEST; WEST, 2009).

#### 1.1.3.2 Capacidade

A plataforma Wiki permite a criação de múltiplas páginas por múltiplos autores e, por isso, é importante considerar se o site de hospedagem provê capacidade de armazenamento e construção de informação adequados. Pode haver restrições: quanto ao número de páginas a serem criadas, quanto ao tamanho de cada página e quanto ao tamanho dos arquivos

---

<sup>12</sup> Firewall tem a função de regular o tráfego de dados entre redes distintas e impedir a transmissão e/ou recepção de acessos nocivos ou não autorizados de uma rede para outra. Fonte: *Site Wikipedia* - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Firewall>.

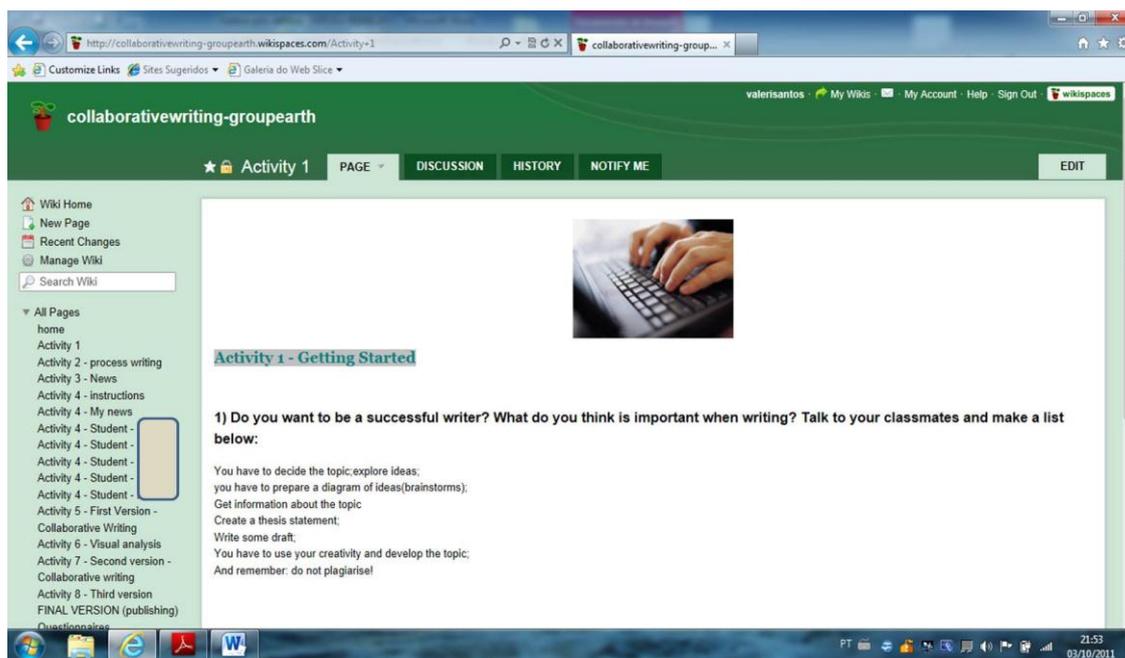
incorporados ao Wiki. Ou seja, há limitações quanto ao espaço de armazenamento de cada Wiki no servidor do site de hospedagem. Atualmente, essa questão não tem sido um problema, já que o serviço de armazenamento na *Web* vem se tornando cada vez mais barato. A capacidade de armazenamento em *self-hosted* Wikis é determinada pela capacidade disponível no servidor local e pode ser expandida ao se instalar *drives*<sup>13</sup> com maiores capacidades (WEST; WEST, 2009; WOODS; THOENY, 2007).

### 1.1.3.3 Recursos de edição

A plataforma Wiki disponibiliza recursos de edição de páginas que permitem aos seus usuários alterar o layout, inserir imagens, formatar a fonte, inserir tabelas, dentre outras modificações, transformando-a em um ambiente multimodal. Porém, cabe salientar que Wikis não oferecem os mesmos recursos de editores de texto e, dessa forma, proveem menos opções de formatação e alteração de layout. Os Wikis em modalidade paga oferecem mais opções para diversificar e customizar o layout do que os gratuitos. A figura 1 é um exemplo de uma página desenvolvida no ambiente Wikispaces e mostra a visualização da página em modo de edição que habilita a barra de edição.

---

<sup>13</sup> Drive “é uma unidade de armazenamento ou de leitura de dados, pertencente ao hardware de um computador”.  
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Drive>.



**Figura 1: Página do ambiente Wikispaces**

**Fonte: Dados da pesquisa**

Os recursos de edição da plataforma permitem que os seus usuários criem textos multimodais, possibilitando a incorporação de imagens, vídeos, arquivos de áudio, dentre outros, para gerar o todo significativo do texto (SANTOS, 2009). Como registra Dionísio (2006), é fundamental agregar ao ensino aspectos do multiletramento<sup>14</sup>, pois um indivíduo letrado, no contexto atual, deve ser capaz de construir significados através de mensagens que incorporem múltiplas fontes de linguagem, ou seja, diferentes códigos semióticos<sup>15</sup> (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

<sup>14</sup> O termo multiletramento “significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido” (ROJO, 2004, p. 31).

<sup>15</sup> Um código semiótico é um conjunto de convenções para se comunicar significados. Eles correlacionam significantes e significados em certos domínios. Os códigos proveem uma estrutura na qual os signos podem fazer sentido. Fonte: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem-gloss.html>

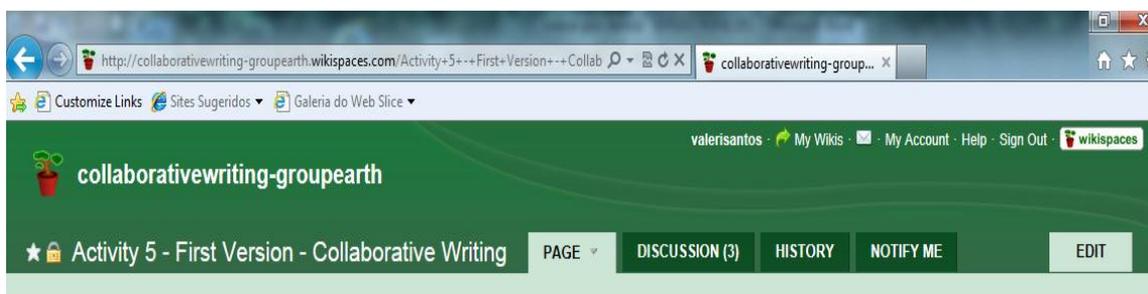
### 1.1.3.4 Anúncios

Os serviços de Wikis gratuitos frequentemente incluem anúncios publicitários em suas páginas, que não podem ser removidos, como, por exemplo, o WetPaint. Esses anúncios não são excessivos em termos de quantidade, mas em contextos educacionais podem causar alguma distração aos alunos. Já em modalidade paga, há a opção de remoção dos anúncios.

### 1.1.3.5 Ferramentas de comunicação

A maioria dos Wikis apresenta ferramentas de comunicação incorporadas ao ambiente, como, por exemplo, as que permitem comentários nas páginas e as que apresentam fóruns de discussão e troca de mensagens entre os membros. De acordo com West e West (2009), tais ferramentas de comunicação contribuem para o sucesso de um projeto colaborativo. Os provedores WetPaint e Wikispaces, por exemplo, oferecem um fórum de discussão para cada página, o que permite que os membros interajam e troquem informações sobre uma página ou tópico específico. Os autores também relatam que *self-hosted* Wikis, tais como MediaWiki, disponibilizam uma aba de discussão sempre visível a membros e visitantes.

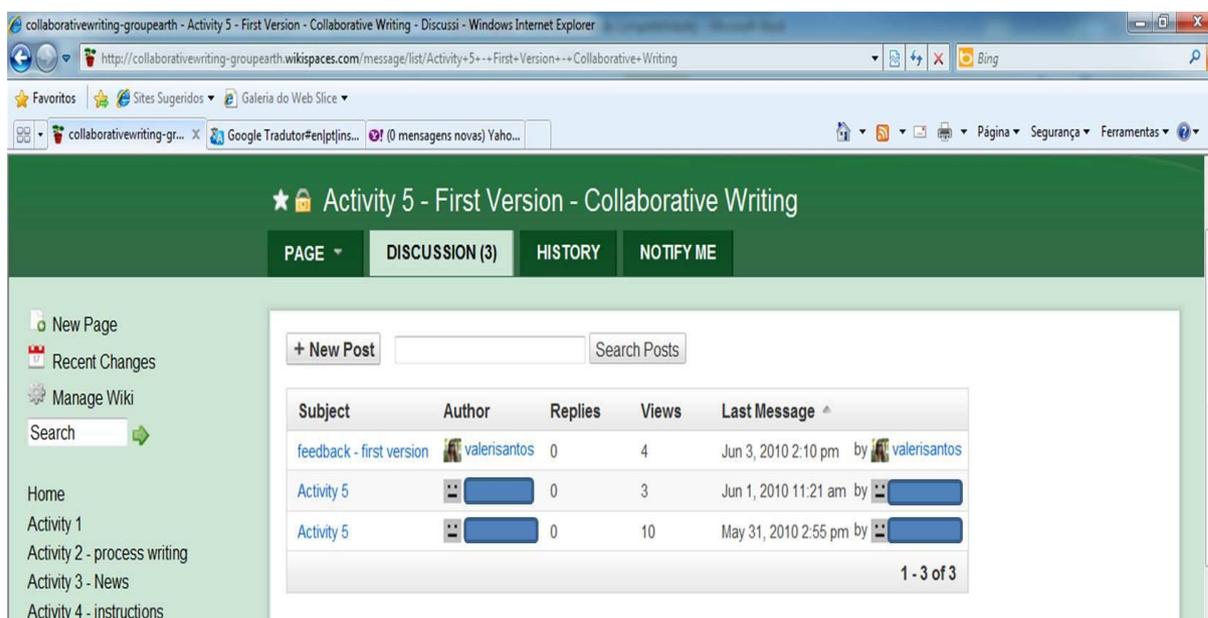
A figura 2 mostra o ambiente do Wikispaces e a aba do fórum de discussão.



**Figura 2: Aba do fórum de discussão do ambiente Wikispaces**

**Fonte: Dados da pesquisa**

A figura 3 mostra a tela principal de um fórum em que se visualizam as mensagens organizadas por título, autor, número de visualizações da mensagem e data. Os nomes dos autores na imagem foram cobertos para garantir a privacidade e preservar o anonimato.



**Figura 3: Fórum de discussão no ambiente Wikispaces**

**Fonte: Dados da pesquisa**

### 1.1.3.6 Compartilhamento de arquivos

Wikis permitem a criação de hiperlinks que direcionem para outra página na *Web*, ou para outra página interna do Wiki. Além disso, possibilitam o compartilhamento de arquivos entre os seus membros ao proverem espaço para carregamento (*upload*) de arquivos e a possibilidade de incorporação de arquivos às páginas. Assim, pode haver troca e inserção de arquivos de imagens, vídeos, áudio, documentos em formato pdf, word, power point, planilhas e outros, dentro do ambiente. A figura 4 mostra o recurso de incorporação de arquivos às páginas e a figura 5 um exemplo de como estes arquivos são visualizados pelos usuários após a sua inserção à página (WEST; WEST, 2009; WOODS; THOENY, 2007).



Figura 4: Recurso de incorporação de arquivos no ambiente Wikispaces

Fonte: Dados da pesquisa



Figura 5: Visualização de arquivos na página Wikispaces

Fonte: Dados da pesquisa

### 1.1.3.7 Widget e RSS feeds

As plataformas Wiki têm buscado oferecer aos usuários recursos diversificados, acompanhando os avanços tecnológicos. O uso de *Widgets*, programas que podem ser

embutidos nas páginas da *Web*, tais como jogos, vídeos, áudio, tradutores, calendários, *feeds* de RSS<sup>16</sup>, dentre outros, propiciam maior interatividade e funcionalidade às páginas Wiki, além de transformá-las em ambientes multimodais. Os *feeds* de RSS, de acordo com Richardson (2005), proveem o acesso a conteúdo *Web* ou resumos de conteúdo, tais como os de sites de notícias, e, assim, disponibilizam as atualizações sem que o usuário precise obrigatoriamente acessar uma página externa. Ou seja, o usuário visualiza os resumos e, caso queira, acessa o link disponibilizado para a versão completa dos mesmos.

### **1.1.3.8 Recursos de gerenciamento**

O gerenciamento de um Wiki é algo importante a se considerar ao planejar o seu uso na área educacional. Há que se observar os recursos disponíveis para que sejam atendidas as necessidades do projeto de ensino. Os diferentes provedores Wikis podem disponibilizar ferramentas que auxiliem o seu administrador a gerenciar e a observar questões relativas a acessos de membros e visitantes, segurança contra vandalismo, contribuições de cada participante, notificações por e-mail, convite a novos membros, permissões, configurações de layout, controle do espaço de armazenamento utilizado e dados estatísticos.

A plataforma Wikispaces, por exemplo, permite ao administrador deletar páginas, verificar qual participante fez a última postagem em cada página específica, visualizar por gráfico e quantificar as edições por período. Possibilita, ainda, verificar o acesso à página feito por visitantes, além de indicar os países de pessoas que acessaram as páginas. Além disso, permite mensurar o número de visualizações de cada página e a participação de cada

---

<sup>16</sup> De acordo com Richardson (2009) a abreviatura RSS vem do termo *Real Simple Syndication*. A ideia desta tecnologia relaciona-se à difusão de conteúdo e neste caso, significa que o conteúdo vem até o usuário.

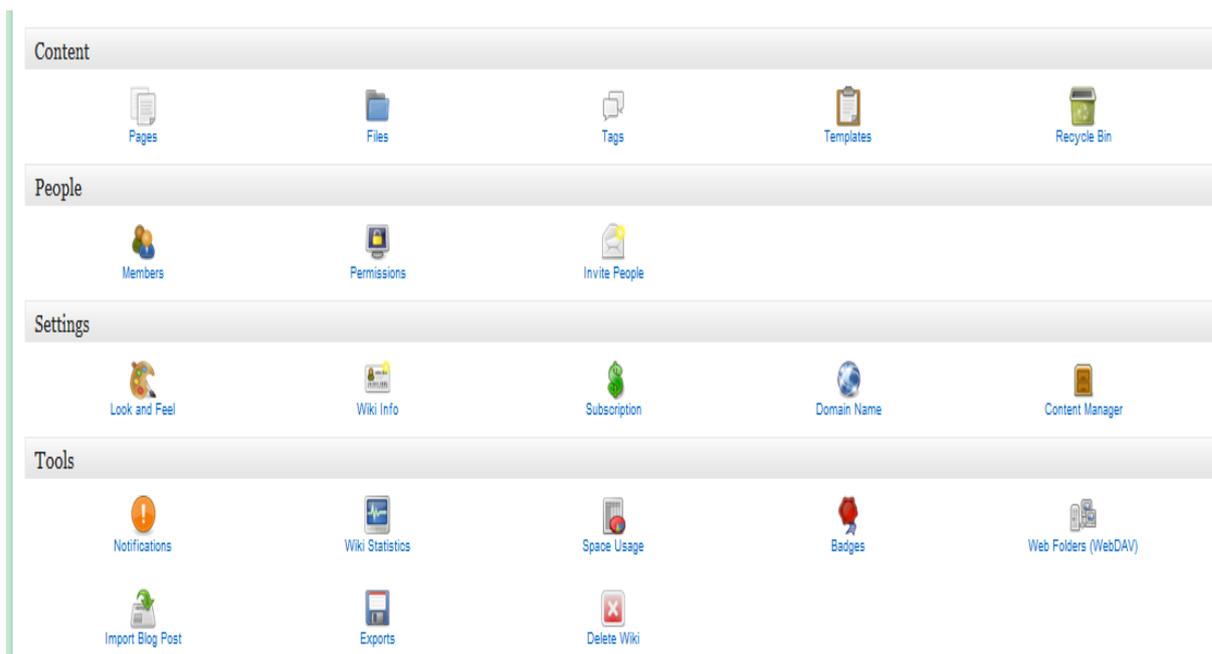
membro com a indicação do número de edições feitas no Wiki e o número de mensagens enviadas no fórum de discussão. Possibilita, ainda, que o administrador bloqueie as páginas que não poderão ser alteradas e, assim, estabeleça um prazo limite para a finalização das tarefas.

Uma das maiores preocupações de administradores e participantes em plataformas colaborativas wikis é a de acidentalmente deletar ou perder o trabalho feito por outro colaborador. Além disso, principalmente em contextos escolares, há a preocupação com a questão da segurança e há o receio de que alguma informação indesejada seja inserida à página por vândalos. De acordo com West e West (2009), a maioria dos Wikis disponibiliza a ferramenta para visualização de histórico de mudanças e a opção de restaurar a versão anterior e comparar as versões e, ainda, a opção de copiar e colar de uma versão anterior para a versão atual. Essas funcionalidades da plataforma garantem maior controle de ações errôneas além de proteção contra usuários maliciosos.

Tendo em vista a grande liberdade para a criação e alteração do texto por múltiplos autores, Santos (2009) argumenta que o uso de Wikis na educação pode representar um desafio e ser uma oportunidade para os professores ensinarem princípios de cidadania e de respeito pelo trabalho de outros.

Outro fator, muitas vezes apontado como preocupação do professor quanto ao uso de Wikis no ensino, é a questão da avaliação da participação e envolvimento individual do aluno no trabalho do grupo. Sabe-se que pode haver resistência para a contribuição, a participação e o trabalho colaborativo. O recurso de gerenciamento da plataforma Wiki permite mensurar a participação individual dos membros. Tal fator, além de ser ferramenta para o trabalho do professor como incentivador da participação, pode ser um fator que estimule o envolvimento dos alunos e que reduza a resistência em participar (BRUNS; HUMPHREYS, 2007).

A figura 6 mostra os recursos de gerenciamento disponíveis no Wikispaces.



**Figura 6: Recursos de gerenciamento no ambiente Wikispaces**

### 1.1.4 Wikis no ensino

Pesquisadores têm discutido como a tecnologia Wiki pode favorecer as práticas educacionais para novas formas de ensinar e aprender condizentes com as demandas da atualidade. Discute-se o potencial da ferramenta Wiki na educação destacando o papel formativo da escola em mediar a aprendizagem com ferramentas colaborativas para a formação de futuros profissionais aptos e preparados para o mercado de trabalho (ABEGG, 2009). O perfil profissional exigido pelo mundo corporativo, a maneira de se comunicar e a natureza do trabalho passam por mudanças constantes, o que torna essencial uma proposta pedagógica que considere esse contexto. Como observam Tapscott e Williams (2007),

“[o trabalho] se tornou cognitivamente mais complexo, mais baseado em equipes, mais colaborativo, mais dependente de habilidades sociais, mais pressionado pelo tempo, mais baseado em competência tecnológica, mais móvel e menos dependente da geografia.” (TAPSCOTT; WILLIAMS apud ABEGG, 2009, p.74).

Portanto, face às constantes exigências impostas pela sociedade ao homem, reconhece-se aqui o papel primordial da escola na promoção da colaboração, no incentivo à troca de informações para que forme, assim, participantes ativos, sujeitos da produção e codesenvolvedores do conhecimento. Nessa direção, Forte e Bruckman (2007, p.1) sugerem que “experiências educacionais devem preparar os alunos para se tornarem colaboradores habilidosos e produtores de conhecimento e não meros consumidores”<sup>17</sup>. A plataforma Wiki pode favorecer tais práticas, pois nela ler e escrever são ações indissociáveis na medida que a leitura envolve revisão imediata, ou seja, aquele que lê também pode produzir (ABEGG, 2009), e assim, Wikis podem empoderar os seus usuários tornando-os ‘redatores-chefe’ (RICHARDSON, 2006). Observa-se então que “ocorre a transformação de conduta de usuário (leitor / observador de conteúdos) para a de produtor (criador / autor / colaborador)” (ABEGG, 2009, p.79). Nesse sentido, como sugere a autora, o uso da ferramenta Wiki na escola pode contribuir para transformar o modo produtivo de aprendizes, com posturas colaborativas, concorrendo também, para a formação de cidadãos mais autônomos e letrados digitalmente e preparando-os para as situações de *lifelong learning*<sup>18</sup>.

Cabe ressaltar que, para a incorporação de tal ferramenta ao ensino, é essencial considerar os atributos e limitações dos tipos de Wikis, para que a escolha atenda às necessidades do contexto em que os professores estejam inseridos. É importante refletir sobre o que se espera que os seus alunos façam no ambiente de aprendizagem, para que se possa determinar quais recursos serão necessários. É importante considerar quantos alunos participarão do processo, se haverá necessidade de separar grupos, se vão precisar de acessar as páginas uns dos outros, se as páginas serão públicas ou privadas, além de levar em conta os

---

<sup>17</sup> “Educational experiences should prepare students to become skilled collaborators and producers of knowledge, not mere consumers”.

<sup>18</sup> Lifelong learning é a aprendizagem que ocorre ao longo da vida. Tem como princípio a ênfase em aprender a aprender e na habilidade de continuar aprendendo no curso da vida. Este termo é também denominado educação continuada. Fonte: [http://www.llcq.org.au/01\\_cms/details.asp?ID=12](http://www.llcq.org.au/01_cms/details.asp?ID=12)

recursos de administração da plataforma, a questão de custo para acesso, a exigência de conhecimentos técnicos e espaço disponível no servidor. O site Wikimatrix (<http://www.wikimatrix.org/>) pode ser uma ferramenta a auxiliar nessa escolha, pois apresenta uma lista de Wikis e seus recursos, a explicação técnica de cada item e a possibilidade de comparar e analisar os benefícios e limitações de diversos Wikis. O anexo A contém um exemplo de dados fornecidos pelo site, relativos aos recursos do Wikispaces que pode ser utilizado pelo professor interessado em utilizar esta ferramenta com seu grupo de alunos.

Como ferramenta flexível para a organização e apresentação de conteúdos, Wikis podem ser usados em projetos com objetivos diversificados. Os projetos e as diversas pesquisas sugerem que Wikis têm grande potencial para utilização na área educacional e podem enriquecer criativamente as práticas de ensino e aprendizagem em contextos presenciais, semipresenciais e à distância, especialmente aquelas ligadas à produção textual (BRUNS; HUMPHREYS, 2007; CHAO; PARKER, 2007; FORTE; BRUCKMAN, 2007; GODWIN-JONES, 2003; LAMB, 2004; LAMY; HAMPEL, 2007; MANTOVANI; VIANNA, 2008; SANTOS, 2009; VEADO, 2008; ZEINSTEJER, 2008). Segundo Forte e Bruckman (2007), a tecnologia Wiki, em sua primeira versão chamada CoWeb<sup>19</sup>, tem sido utilizada em projetos educacionais desde 1997, em cursos no Instituto de tecnologia da Geórgia. As autoras ressaltam que muitas instituições, proponentes do movimento da Educação Aberta, abraçaram a tecnologia Wiki como plataforma de suporte para a produção colaborativa e para distribuição gratuita de materiais educacionais. Elas destacam, também, projetos como Curriki ([www.curriki.org](http://www.curriki.org)), Wikibooks ([wikibooks.org](http://wikibooks.org)) e Wikiversity ([www.wikiversity.org](http://www.wikiversity.org)), que usam a tecnologia Wiki para criar materiais didáticos e disponibilizar conteúdos educacionais. Wikis têm sido também empregados na Universidade de British Columbia, em Vancouver, como ferramenta de planejamento de cursos na área de

---

<sup>19</sup> CoWeb é uma abreviação do termo Web colaborativa e é uma ferramenta baseada na tecnologia wiki de Ward Cunningham (FORTE; BRUCKMAN, 2007).

TI; como sistema de informação interna para *staff* administrativo e para os alunos na Universidade de Calgary e utilizados na ministração de disciplinas na Universidade Estadual da Califórnia (BRUNS; HUMPHREYS, 2005).

Richardson (2006) cita outros exemplos bem sucedidos da aplicação de Wikis em instituições de ensino, como por exemplo, o projeto Flat Classroom<sup>20</sup> desenvolvido por Vicky Davis na escola West Wood High que usou Wikis como portal de tarefas e atividades escolares, de postagem de links relevantes, narrativas, atividades de produção escrita, arquivos de áudio e vídeo tendo como resultado final páginas produzidas colaborativamente por estudantes de países geograficamente distantes.

A aplicação de Wikis na educação superior foi investigada por Bruns e Humphreys (2007) com o objetivo de desenvolver as capacidades de participação, de trabalho em rede e em colaboração. Os autores buscaram contribuir para a formação de aprendizes construtores e produtores de conhecimento, visando contribuir para que fossem conscientes de quando, onde e com quem colaborar em situações da vida cotidiana.

A análise das experiências com a aplicação da ferramenta no contexto educacional levou os pesquisadores às conclusões de que:

- a) Wikis facilitam a comunicação franca entre os participantes, criam espaços para debates, contribuem para o letramento digital, funcionam como suporte para o ensino de escrita e, ainda, como ferramenta de colaboração (LAMB, 2004; VEADO, 2008);
- b) o uso de Wikis no ensino abre espaço para o pensamento crítico e favorece a criação coletiva de conhecimento (LAMY; HAMPEL, 2007);
- c) Wikis podem ser uma ferramenta para comunicação e colaboração que promove o envolvimento dos aprendizes no processo de aprendizagem e também com os

---

<sup>20</sup> flatclassroomproject.wikispaces.com

outros aprendizes no ambiente colaborativo (BRUNS; HUMPHREYS, 2007; CHAO; PARKER, 2007; GODWIN-JONES, 2003; MILLER, 2008);

- d) Wikis favorecem a formação de uma base de dados que progressivamente vai sendo elaborada tornando-se um repertório de conhecimento compartilhado (GODWIN-JONES, 2003).

## 1.2 Aprendizagem colaborativa

Partindo do pressuposto que a aprendizagem implica a construção e reconstrução do conhecimento, considera-se o papel da colaboração entre aprendizes de LE como essencial no processo. Etimologicamente o termo colaborar significa “co (companhia, continguidade, sociedade) + labore (trabalho), denotando a ideia de “trabalhar junto” (CUNHA,1986).

Ao examinar a literatura da área, encontram-se distinções para os termos colaboração e cooperação (DILLENBOURG, 1999; ROSCHELLE; TEASLEY, 1995). Porém, nesse estudo, o termo aprendizagem colaborativa abarcará abordagens educacionais que envolvam a interação e esforços intelectuais coletivos entre aprendizes, entre professor e alunos e que remeta à ideia central da colaboração proposta por Pallof e Pratt (2005, p.4): “Quando eu sou bem sucedido, nós somos bem sucedidos” (tradução nossa)<sup>21</sup> .

Sabe-se que a aprendizagem colaborativa baseia-se na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores, que contribuiu para que se compreendesse melhor a importância da interação na aprendizagem. As premissas dessa teoria enfatizam que o homem é um ser social, reconhecendo a interação como mediadora no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (FIGUEIREDO, 2006, p.12). Amparados nos

---

<sup>21</sup> “When I succeed, we succeed.”

aportes teóricos de Vygostky, Barbosa e Pessôa (2007, p. 5) reforçam a estreita inter-relação entre a interação e a aprendizagem. Para os autores:

Ao pregar a origem social da inteligência, Vygotsky defende que a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento (ou aprendizagem) é construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos, estas interações sociais seriam as principais desencadeadoras do aprendizado. O processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade (interpessoal), possibilitando uma reelaboração (intrapessoal).

Johnson e Johnson (1998), ao abordarem a colaboração em contextos presenciais, argumentam que a abordagem colaborativa é a relação entre aprendizes que requer envolvimento e contribuição individual, habilidades da inteligência interpessoal<sup>22</sup>, interação face a face, reflexão sobre o trabalho em grupo e uma interdependência positiva (indivíduos compartilhando objetivos e resultados individuais influenciados pela ação de outros).

Nessa mesma direção, Braga (2007, p.70) observa que o termo aprendizagem colaborativa refere-se a “um tipo de proposta pedagógica de trabalho conjunto cujo propósito é construir conhecimento por meio da troca de experiências” sendo sustentada pela participação ativa e envolvimento dos alunos e também pelas ideias ou *insights* emergentes dessas interações” (p.71).

É importante ressaltar que no processo de aprendizagem de forma individualizada, o aprender envolve a execução de atividades que colocam em funcionamento alguns mecanismos cognitivos, tais como a dedução, indução etc. Já nas práticas colaborativas, a aprendizagem ocorre porque as atividades desenvolvidas colocam em funcionamento os mecanismos de aprendizagem individuais – já que a cognição individual não é suprimida pela interação entre pares – e também outros mecanismos cognitivos gerados pela discussão,

---

<sup>22</sup> Segundo Gardner, a inteligência interpessoal “é a capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções” (1994, p.187) “de modo a facilitar a compreensão e aproveitamento positivo de situações coletivas” (1995, p.27).

exposição e troca de ideias, produção de conhecimento, e com isso, pode haver redução da carga cognitiva dos envolvidos no grupo (DILLENBOURG, 1999).

Palloff e Pratt (2005) citando Johnson e Johnson (2000) sugerem que as dinâmicas colaborativas envolvem uma interdependência positiva, o que evidencia a ideia do êxito individual estar vinculado ao do grupo, a necessidade de coordenação de esforços entre os integrantes do grupo para a execução da tarefa e a concepção de que o senso de comunidade deve existir para que a colaboração ocorra.

Ainda nessa linha, entende-se, então, que na abordagem colaborativa, os aprendizes são motivados a alcançar objetivos de aprendizagem comuns, através do trabalho conjunto, demonstrando a valorização e o respeito pelo *input* de linguagem provido por outros aprendizes, sendo o professor facilitador de tais objetivos (LAMMY; HAMPEL, 2007). Nesse sentido, há que se salientar que em contextos colaborativos “todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram” (LAROCQUE; FAUCON apud BARBOSA; PESSÔA, 2007, p.7).

Parece ser consensual entre os pesquisadores sobre linguagem, tecnologia e ensino que o trabalho colaborativo foi favorecido pela criação da Internet, por apresentar ferramentas que permitem a operacionalização das pedagogias colaborativas (BOHN, 2010; FARIA, 2010; RICHARDSON, 2006; VEADO, 2008; dentre outros). Reconhece-se assim, que o desenvolvimento da tecnologia oferece possibilidades para a aprendizagem colaborativa. Ou seja, os ambientes de aprendizagem podem prover meios avançados de produção de conhecimento, de comunicação construtiva e favorecer a aprendizagem colaborativa.

### 1.2.1 A aprendizagem colaborativa mediada por computador

Conforme Lipponen (2002) registra, a aprendizagem colaborativa mediada por computador (ACMC) centra-se em como a tecnologia propicia suporte para a colaboração, favorece a interação entre pares e facilita a troca e a distribuição de conhecimento e *expertise* em uma comunidade.

Warschauer (1997), ao tratar da ACMC, afirma, como mencionado anteriormente, que a perspectiva sociocultural destaca o papel da interação social no processo de aprendizagem. O autor sugere, então, que as premissas dessa teoria enfocam a interação em um contexto social e cultural mais amplo, explorando as potencialidades da aprendizagem colaborativa e orientando a criação de ambientes propícios à aprendizagem de línguas.

Além disso, o autor, baseando-se em Vygotsky (1962), enfatiza que a aprendizagem colaborativa é essencial para que aprendizes avancem em sua zona de desenvolvimento proximal, isto é, o desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado em cooperação com outros indivíduos. No que concerne a esse andaime (*scaffolding*)<sup>23</sup>, ora visto como o suporte provido apenas pela interação entre um aprendiz “mais capaz” e um “menos capaz”, Braga (2004, p.30) cita a expansão desse conceito feita por Wertsh (1979), que descreve o andaime como o “mecanismo interpessoal de apoio dialogicamente constituído que promove a coconstrução do conhecimento e sua internalização em uma atividade compartilhada, em que todos contribuem para o crescimento um do outro”. Nessa perspectiva, entende-se que

“a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes; ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os aprendizes

---

<sup>23</sup> “Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding*, que, em português, significa andaime, como uma metáfora para descrever o apoio dado por um tutor a algumas crianças, quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento” (FIGUEIREDO, 2006, p.31).

não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2006, p.17).

Essa ideia parece alinhar-se com as discussões de Silva (2008) e Olivares (2008) que observam o caráter de competências distribuídas e a dinâmica das interações entre os aprendizes em contextos de aprendizagem compartilhada. Reconhece-se que o conhecimento é redirecionado do indivíduo para o grupo e, assim, através da interação social, externaliza-se o conhecimento e criam-se cognições compartilhadas<sup>24</sup> (OLIVARES, 2008).

A tecnologia Wiki pode contribuir e facilitar a prática educacional em seu uso dentro do contexto de ACMC. Ramalho e Tsunoda (2007) argumentam que os Wikis propiciam o compartilhar e a construção de novos conhecimentos, além de possibilitar a interação entre aprendizes, estimular a criatividade, favorecer o diálogo e promover o processo de aprendizagem cooperada. Nessa mesma linha, Mantovani e Vianna (2008, p.2) sugerem que Wikis “estimulam a iniciativa, a curiosidade, a descoberta, o reinventar e o prazer de aprender e estudar cooperativamente”. Acredita-se, portanto, que a ferramenta Wiki “traz consigo algumas das principais características da web 2.0: interatividade, possibilidade de colaboração e construção conjunta do conhecimento” (VEADO, 2008, p.46), e se constitui como instrumento estratégico para aumentar a participação e potencializar a colaboração, pois nessa plataforma os participantes têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade para a colaboração e assim, “os alunos passam a ensinar uns aos outros” (RICHARDSON, 2006, p.61).

---

<sup>24</sup> Fundamentados em Tindale, Smith, Thomas, Filkins e Sheffey (1996), Randolph-Seng e outros (2010) afirmam que o termo cognição compartilhada (*shared cognition*) refere-se às “funções cognitivas compartilhadas que ocorrem em contextos coletivos. Por exemplo, integrantes de grupos que comunicam o arrazoado que fundamentam as suas crenças/decisões na tentativa de literalmente compartilhar seus processos de pensamentos com o restante do grupo” (tradução nossa).

### 1.2.2 O Papel do professor e do aluno sob a ótica da aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa vai ao cerne do processo de ensino e aprendizagem e, para que aconteça de forma eficaz, requer mudanças no modelo educacional tradicional. Desse modo, há redefinição dos papéis de professor e aprendizes que assumem atribuições mais complexas e maiores responsabilidades (SMITH; MACGREGOR, 1992). Nesse sentido, nessa abordagem, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem e assumem uma postura reflexiva e de maior autonomia, pelo fato de compartilharem informações e pontos de vista. Assim, através da colaboração entre os pares, estes podem se tornar responsáveis pela própria aprendizagem e também pela do outro (FIGUEIREDO, 2006).

No que concerne à postura mais autônoma do aprendiz, importante na abordagem colaborativa, David Little (1996) observa que um aprendiz autônomo tem atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem, toma iniciativa no processo, melhora a habilidade de avaliar os ganhos de aprendizagem e tenta se beneficiar das chances de aprendizagem que surgem. Little ainda afirma que:

O aprendiz autônomo compreende o propósito do programa de aprendizagem, aceita responsabilidade pelo aprendizado, participa no estabelecimento de objetivos de aprendizagem, toma iniciativa no planejamento e execução das atividades, e regularmente revisa o que aprendeu e avalia a efetividade da aprendizagem. Em outras palavras, há consenso que a prática de aprendizagem autônoma requer percepção, uma atitude positiva, capacidade de reflexão, e prontidão para ser proativo na autossupervisão e interação com outros (LITTLE, 2003, tradução nossa).<sup>25</sup>

Edge e Wharton (1998) salientam que a autonomia envolve interação com outras pessoas e deve ser vista com um objetivo que requer não somente esforço individual, mas

---

<sup>25</sup> Autonomous learners understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness. In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others.

também coletivo e conjunto em ambientes de aprendizagem. Corroborando a mesma visão, Paiva e Vieira (2005) afirmam que o aprendiz autônomo difere daquele que rejeita interação com o professor e outros aprendizes e trabalha isoladamente e ressaltam que “a autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição do idioma”. Portanto, deve-se ressaltar aqui a importância do professor como motivador da postura autônoma, tendo em vista que “atividades de cunho colaborativo requerem que o professor permita que os alunos se encarreguem do processo de aprendizagem” (PALLOFF; PRATT, 2005, p. 20, tradução nossa).<sup>26</sup>

Ao examinar o papel do professor em dinâmicas colaborativas percebe-se que o professor deixa de ser o único e exclusivo responsável por todas as decisões pedagógicas à medida que os aprendizes compartilham responsabilidades pelo progresso na aprendizagem. Ao citarem a proposição de Macaro (1997) e Richards e Rodgers (2001), Lamy e Hampel (2007, p.64) sugerem que a “aprendizagem de língua estrangeira com abordagem colaborativa se relaciona com a noção de professor como facilitador e com a autonomia do aprendiz” (tradução nossa)<sup>27</sup>. Assim, o professor, no contexto de aprendizagem em colaboração, não controla o processo de aprendizagem ou apenas transfere conhecimento, mas, ao contrário, é mediador, colaborador, e provê apoio cognitivo e afetivo para os aprendizes (FIGUEIREDO, 2006).

Deve-se, portanto, enfatizar a importância da mediação do professor nesse contexto e da sua intervenção pedagógica para redirecionar o grupo em direções produtivas quando há perda de foco e para monitorar e motivar as interações (DILLENBOURG, 1999). Entende-se, então, que o educador é um integrante valioso no processo. O professor exerce pessoalmente

---

<sup>26</sup> Collaborative activity requires that instructors empower students to take charge of the learning process.

<sup>27</sup> “Cooperative or collaborative language learning “ is linked with the notion of the teacher as facilitator and the autonomy of the learner.

uma influência positiva, colocando-se lado a lado com os participantes, não somente como modelo e exemplo que pode, facilmente, ser assimilado e seguido pelo grupo, mas também, através de sua presença e da confiança conquistada, provocar atitudes positivas que encorajem a colaboração e facilitem a sua concretização no plano coletivo. Essa ideia alinha-se com a proposição de Palloff e Pratt (2005, p.5) que diz: “os aprendizes não são os únicos que colaboram sob a orientação do professor, o professor é parte do processo colaborativo (tradução nossa)<sup>28</sup>”.

### **1.2.3 Benefícios da aprendizagem colaborativa**

Há consenso na literatura da área, em relação aos benefícios da aprendizagem colaborativa no que se refere à promoção de interações e do compartilhar conhecimentos (DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2006; MILLS, 2006; LAMY; HAMPEL, 2007; VEADO, 2008).

Reconhece-se que a colaboração envolve ativamente os alunos no processo de aprendizagem; desenvolve um sistema de apoio para aprendizes; auxilia no processo de compreensão e aceitação da diversidade entre aprendizes; aumenta a autoestima e reduz a ansiedade (LAMY; HAMPEL, 2007).

Observa-se ainda que a aprendizagem colaborativa promove diálogo e interação entre pares à medida que buscam entendimento mútuo. Assim, tal abordagem promove maior aceitação de perspectivas diferentes e permite que os aprendizes, ao justificarem ou defenderem suas ideias, construam um entendimento mais profundo do assunto (MILLS, 2006). Dessa forma, as oportunidades para a colaboração podem favorecer a redução do

---

<sup>28</sup> “It is not just the learner who collaborate with one another under instructor guidance, the instructor is a part of that collaborative process as well.”

sentimento de isolamento, promover a integração entre aprendizes, e formar aprendizes mais autoconfiantes.

Ainda nessa linha, entende-se que a abordagem colaborativa promove o desenvolvimento do pensamento crítico, oportunidades para a reflexão, para a cocriação de conhecimento, para a aprendizagem transformativa e pode favorecer o desenvolvimento do senso de pertencimento em uma comunidade de aprendizagem (PALLOF; PRATT, 2005). Nas palavras dos autores: “Ao aprender juntos em uma comunidade de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de estender e aprofundar as suas experiências, testar novas ideias, compartilhando-as com um grupo de apoio, e receber feedback crítico e construtivo” (p.8, tradução nossa).<sup>29</sup>

No entanto, deve-se salientar que esta abordagem lança desafios para a área educacional. Persiste ainda a cultura do foco no professor, do modelo de ensino que tem o professor como transmissor de informações e prevalece a forma individual de trabalho. Como defendido por Abegg (2009, p.80), ainda vivenciamos uma cultura individualista, “da propriedade, e da competitividade do modo de produção”. A resistência ao trabalho colaborativo pode ter o seu foco na concepção de que a contribuição de outros colaboradores pode desqualificar o trabalho individual. Há desconforto e falta de confiança para aceitar a interferência de alguém que não seja o professor em sua produção individual.

O processo de mudança e quebra de paradigma demandam tempo até que o professor aprenda como promover o ensino por colaboração e como ser facilitador em tal abordagem. Para os alunos, é algo que requer a vivência para que haja a ruptura da cultura do individualismo, para que se modifique a postura de consumidor de informações, se vença a

---

<sup>29</sup> By learning together in a learning community, students have the opportunity to extend and deepen their experience, test out new ideas by sharing them with a supportive group, and receive critical and constructive feedback.

resistência do trabalho em grupo e haja abertura para o compartilhar e ver o outro e a si próprio como construtores de conhecimento.

### **1.3 Produção escrita**

Diversos pesquisadores discutem o processo de produção escrita em língua materna e em LE e apresentam um histórico dos estudos centrados no ensino e aprendizagem de produção escrita (BASTOS, 2001; FIGUEIREDO, 2005; GRABE; KAPLAN, 1996; HYLAND, 2004; VEADO, 2008). Dentre os estudos precursores sobre a produção textual destacam-se os de Flower e Hayes (1981, 1989), Bereiter e Scardamalia (1986) e Grabe e Kaplan (1996) que serviram de aporte teórico e nortearam as discussões das pesquisas subsequentes.

Hayes e Flower buscaram descrever o processo de produção escrita e explicar a não linearidade do ato de escrever. Os autores apresentaram o processo de escrita dividido em três componentes: planejamento (geração de ideias, organização de ideias e estabelecimento de objetivos), transcrição (transposição de ideias em escrita) e revisão (retorno aos objetivos, avaliação e correção).

Esse modelo apresentou limitações por não considerar as diferenças individuais por meio de uma proposta de um modelo único que representasse o processo de escrita de todos os aprendizes (VEADO, 2008) e por apresentar falhas em sua metodologia pela “utilização de protocolos verbais, considerados incapazes de refletir todos os processos cognitivos que poderiam estar envolvidos em uma habilidade como base sobre a qual o modelo se sustenta” (BASTOS, 2001). Porém, a reformulação desse modelo, em 1994, imprimiu maior clareza à questão da recursividade do processo de escrita já não sendo “mais possível compreender o

processo de escrita como algo rígido, que seguia uma ordem preestabelecida” (VEADO, 2008, p.18).

O modelo proposto em 1987 por Bereiter e Scardamalia, por sua vez, concentrou-se nas diferenças individuais dos escritores ao sugerir que aprendizes com vivências e proficiência para a escrita diferentes passam por processos diferentes ao escrever.

Bereiter e Scardamalia se baseiam na concepção de a escrita de um texto ser uma tarefa complexa de solução de problemas indefinidos e, como os problemas não são indicados ao autor, este responde a eles de acordo com a sua capacidade (BRYSON apud BASTOS, 2001, p. 25).

Nesse sentido, os autores propuseram dois modelos que pudessem abarcar as diferenças e bem como reconhecer que vivências diferentes resultam em processos de escrita diferentes (BASTOS, 2001). O modelo de relato de conhecimento (*Knowledge Telling Model*) representa o processo vivenciado pelo escritor inexperiente e tem como características a ênfase na geração de conteúdo, menor planejamento e elaboração. O modelo de transformação de conhecimento (*Knowledge Transformational Model*), por outro lado, apresenta o processo de escrita de escritores experientes e abrange a análise do problema, estabelecimento de objetivos, planejamento, geração de conteúdos, ou seja, “o escritor reflete sobre a complexidade da tarefa e procura maneiras de lidar com os problemas que essa complexidade traz” (VEADO, 2008, p. 20).

O modelo proposto por Grabe e Kaplan (1996) baseava-se no uso comunicativo da linguagem envolvendo aspectos sociais (fatores contextuais), aspectos textuais (recursos linguísticos) e aspectos cognitivos (relacionados à resolução de problemas). Esse modelo é relevante por incluir a etnografia da escrita enfatizando aspectos importantes a se considerar na produção textual como ‘quem escreve’, ‘o que escreve’, ‘para quem escreve’, ‘com qual propósito’, ‘por que escreve’, ‘quando e onde escreve’, e ‘como escreve’ e também por considerar na “perspectiva cognitiva o processamento metacognitivo, responsável pela competência estratégica do redator” (BASTOS, 2001, p. 12).

Pesquisadores mais recentes<sup>30</sup> têm abordado as questões iniciais propostas por esses pesquisadores supracitados, e aprofundado nos estudos sobre a produção escrita como processo, o ensino de gêneros textuais e a escrita colaborativa, aspectos que serão tratados a seguir.

### **1.3.1 A escrita como processo**

O ensino de produção de texto em LE ainda tem sido fundamentado na perspectiva da escrita como produto e não como processo. Isso pode ser atestado, em linhas gerais, pelos tipos de atividades de grande parte dos livros didáticos recentes, nacionais e importados, tornando-se um aspecto que merece ser ressaltado como primordial. Há professores que, em suas práticas didáticas, priorizam apenas se o produto da elaboração se apresenta de acordo com as formalidades linguísticas corretas e se seguem a norma padrão, desconsiderando ou ignorando, assim, a relevância do processo de produção escrita, como instrumento de aprendizagem pelos ciclos de reescritas para o aperfeiçoamento do texto.

Em tempos recentes, percebendo essa tendência, pesquisadores vêm discutindo as limitações da abordagem da escrita como produto e propondo um modelo que ressalta a recursividade do processo de escrita (AGUIAR, 2009; BROWN, 2001; DIAS, 2004; HYLAND, 2004; HEDGE, 1998; KOZIKOSKI, 2007; VEADO, 2008; WHITE; ARNDT, 1991). Como sugere Figueiredo (2005, p.24) “a atenção ao escritor como criador de seu texto deu origem a uma abordagem que focaliza o processo”, centrando-se primeiramente nas ideias, no conteúdo e posteriormente na forma. Nessa perspectiva, a escrita passa a ser entendida como um “processo de significação que, para ocorrer, precisa reconhecer a

---

<sup>30</sup> AGUIAR, 2009; BALTAR, 2003, BROWN, 2001; CRISTOVÃO, 2006, DIAS, 2004; FERRARINI, 2009; HYLAND, 2004;. MARCHUSCHI, 2002; VEADO, 2008; WARSCHAUER , 2010; dentre outros.

importância da geração, formulação e refinamento das ideias” (KOZIKOSKI, 2007, p. 29) considerando a escrita em si e o processo de composição textual.

Na abordagem da escrita como processo, a produção textual é vista como uma atividade social de caráter interativo e recursivo, reconhecendo-se a não linearidade dos processos relativos à produção de textos (DIAS, 2004; HYLAND, 2004; VEADO, 2008, dentre outros). O caráter recursivo da escrita reside no fato de que escrever tem uma natureza processual e que o aperfeiçoamento do texto demanda discussão, reflexão, e reescritas, até que se tenha a versão final. Nessa perspectiva, Dias (2004) apresenta, como parte deste processo, os estágios cíclicos no decorrer da produção textual para a transposição didática em sala de aula: geração de ideias, planejamento (fase em que se estabelecem as condições de produção do texto, em que há levantamento de ideias sobre o tema, e pesquisas sobre o gênero), múltiplos rascunhos e reescritas (para a melhoria da coesão e coerência com o uso do conhecimento léxico-sistêmico do aluno-produtor do texto), edição final e “publicação” (que pode ser um fator motivacional para a escrita, dar um propósito autêntico ao ato de escrever e criar oportunidades para que os textos produzidos sejam socializados).

Assim, o ensino de escrita, quando concebido como processo, acaba por envolver os aprendizes na geração de atos criativos, visando à conscientização do que o processo de produção textual envolve e reconhecendo a “noção de que a escrita é *re*-escrita; que *re*-visão – ver com novos olhos – tem um papel central no ato de criar um texto” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 5, tradução nossa).<sup>31</sup>

Hedge (1988), além de destacar a recursividade da escrita e a importância dos processos de elaboração de rascunhos, revisão e edição, considera o leitor na relação com o seu contexto para uma boa produção textual. Ainda nessa linha, Dias (2004) enfatiza a perspectiva interativa do ato de escrever. A autora afirma que:

---

<sup>31</sup> What we have to get across is the notion that writing is *re*-writing; that *re*-vision – seeing with new eyes – has a central role to play in the act of creating a text.

Acredita-se que é essencial a noção de que escrever é interagir – por meio do texto – com um interlocutor ausente que, por sua vez, constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior, fazendo uso não só das pistas contextuais como das pistas verbais e não verbais sinalizadas por quem escreve (DIAS, 2004, p. 206).

Nessa mesma linha, fundamentada nas concepções da etnografia da escrita de Grabe e Kaplan (1996), observa-se que “as atividades de escrita devem levar o aluno-produtor de textos a planejar a escrita tendo em mente quem vai escrever, o que vai escrever, para quem, com qual propósito, por que, onde e quando escrever e como o texto será escrito” (AGUIAR, 2009, p.18-19).

Dentre as contribuições que essa abordagem pode propiciar, Brown (2001) sugere que a escrita como processo: (a) auxilia os aprendizes a entenderem melhor seus próprios processos de elaboração textual; (b) favorece a formação de estratégias de produção escrita; (c) atribui importância central ao processo de revisão; (d) permite o *feedback* (entre aprendizes e entre aprendizes e professor) durante o processo de elaboração textual. O autor também destaca que a abordagem da escrita como processo se beneficia da natureza do código escrito, que pode ser revisado inúmeras vezes, antes de sua “publicação”, e compara o processo de escrita ao processo de pensamento.

De maneira similar, White e Arndt (1991) afirmam que a visão da escrita como um processo de pensamento é de fundamental importância. Defendem que é através da atenção ao significado, e não apenas à forma, que se desenvolve a competência do aprendiz para escrever. Para os autores, a escrita vai além da aplicação de regras linguísticas e de retórica e envolve os processos de geração de ideias, de descoberta da “voz” ao escrever, planejamento, estabelecimento de objetivos, monitoração, avaliação do que será escrito e a busca de enunciados significantes mais adequados para expressar determinados significados.

Portanto, é fundamental que os professores “orientem seus alunos no processo de escrita para que evitem a ênfase exclusiva na forma e favoreçam processos que os ajudem a desenvolver estratégias para gerar, rascunhar e redefinir ideias” (HYLAND, 2004, p. 12,

tradução nossa).<sup>32</sup> Além disso, é primordial, nessa abordagem, que os professores propiciem oportunidades de aprendizagem que contribuam para a conscientização metacognitiva e desenvolvam a habilidade de refletir sobre as estratégias utilizadas durante a produção escrita (HYLAND, 2004).

Nessa mesma direção, abordando os procedimentos didáticos relativos à escrita como processo, Dias (2004) destaca a importância das atividades de aprendizagem, voltadas para o ensino/aprendizagem de escrita refletirem “usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia a dia e a incorporação de propósitos comunicativos específicos”. Por isso, como a autora salienta, a relevância de se ter práticas pedagógicas que integrem os componentes da competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980) – competência linguística, textual, sociolinguística e estratégica – para que o aprendiz construa significado em seu texto a fim de atingir objetivos comunicativos. Reconhece-se assim que “tornar-se proficiente na escrita é um processo que envolve o desenvolvimento de diversas estratégias que se interligam na construção de um bom texto” (FIGUEIREDO, 2005, p.30), tendo em vista o seu público alvo.

Portanto, o foco no processo de escrita possibilita ao aprendiz a compreensão de seus próprios processos de elaboração e construção do texto, a formação e desenvolvimento de estratégias para a escrita e possibilita que o aluno seja mais consciente da perspectiva interativa da escrita. Nessa linha, a orientação e *feedback* provido pelo professor ao aluno, não apenas na composição final, mas durante todo o processo, são essenciais para direcionar e manter o aluno mais próximo de seus objetivos de escritas iniciais e para favorecer o aperfeiçoamento do texto.

---

<sup>32</sup>“...guide students through the writing process, avoiding an emphasis on form to help them develop strategies for generating, drafting, and refining ideas.”

### 1.3.2 O ensino de gêneros textuais

A mudança na visão e foco de estudo sobre a produção escrita centrando-se na influência do contexto social e na importância do papel comunicativo da linguagem evidenciou a importância da abordagem de gêneros como instrumento de ensino (VEADO, 2008). Nessa direção, estudiosos<sup>33</sup> da escrita em LE passaram a investigar a instrução formal em sala de aula baseada em gêneros textuais e a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua influência nas práticas comunicativas do cotidiano.

Os gêneros são “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2009, p.155). Pode-se enfatizar que “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Com base nesta afirmação do autor, cabe salientar que as características básicas de cada gênero devem ser estudadas para que os alunos possam delas se apoderar, sem perder a noção de que textos do mesmo gênero podem apresentar variações no estilo composicional, embora permaneçam como exemplares de construtos socioculturalmente produzidos, facilmente reconhecidos por quem os lê ou ouve.

Aguiar (2009) explica que os gêneros textuais são “instrumentos necessários para agirmos discursivamente (falar/escrever) nas diversas esferas da sociedade” (p. 28). Dessa forma, “a apropriação dos gêneros é um instrumento fundamental de socialização e inserção prática nas atividades interacionais humanas” (BALTAR, 2003, p.56).

---

<sup>33</sup> AGUIAR, 2009; BALTAR, 2003; CRISTOVÃO, 2006; DELLI'ISOLA, 2007, FERRARINI, 2009; HYLAND, 2004; MARCHUSCHI, 2002; VEADO, 2008; dentre outros.

Nessa direção, os diversos estudos realizados têm como premissa a existência de uma estreita relação entre a competência do aprendiz, manifestada na produção de texto e o seu conhecimento sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, o aprendiz, observando os padrões discursivos, contextuais e linguísticos característicos deste gênero, é capaz de produzi-lo para alcançar um propósito comunicativo específico.

Ferrarini (2009) reconhece os gêneros como instrumentos para o ensino que podem propiciar a comunicação adequada em contextos que exijam o domínio de capacidades comunicativas específicas. Entretanto, muitas vezes, as práticas de ensino de escrita se restringem apenas a aspectos estruturais ou formais dos textos, como nos alerta Bezerra (apud CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2006). A autora argumenta que a não observação de aspectos comunicativos e interacionais leva os aprendizes e até mesmo professores a valorizarem mais a forma textual do que a sua função e, dessa forma, estes negligenciam o propósito comunicativo do texto. Marcuschi (2002, p.20) salienta que os gêneros textuais se “caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. No entanto, o autor ressalta que, apesar dos gêneros textuais não se definirem por aspectos formais, não se deve desprezar a forma que também tem sua importância na produção textual.

Professores que adotam a perspectiva de ensino baseada em gêneros vão além do conteúdo, dos processos composicionais e formas textuais e reconhecem a concepção da produção escrita como instrumento para a comunicação com os leitores (HYLAND, 2004).

Como o autor explica:

Na sala de aula, os professores que utilizam a abordagem baseada em gêneros focam em textos, mas não com um foco limitado da gramática descontextualizada. Ao contrário, os padrões linguísticos apontam para os contextos além da página, indicando as restrições sociais e escolhas que operam nos contextos específicos dos produtores do texto. Entende-se que o escritor tem objetivos e intenções, estabelece relações com os leitores, tem informações que deseja transmitir e as formas do texto são recursos utilizados para se alcançar esses aspectos. Em suma, a importância da abordagem baseada em gêneros se deve ao fato da integração de aspectos do discurso e contextuais do uso da língua que podem ser negligenciados quando o foco

é exclusivamente posto em estruturas, funções ou processos (HYLAND, 2004, p.18, tradução nossa).<sup>34</sup>

Portanto, articula-se aqui a perspectiva de ensino com base em gêneros textuais como forma de instrumentalização para que os alunos possam responder às demandas comunicativas em LE, especialmente aquelas pela produção textual (AGUIAR, 2009; BALTAR, 2003; MARCUSCHI, 2002; FERRARINI, 2009; VEADO, 2008). Nesse sentido, entende-se a importância da abordagem dos gêneros como suporte para as atividades de linguagem. Como afirmam Schneuwly & Dolz (2004, p. 75) “[d]o ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode [...] ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividades, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” Nessa mesma direção, Cristóvão e Nascimento (2006, p.5) defendem e incentivam o ensino de escrita via gêneros textuais argumentando que:

o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Assim, reconhece-se que, através da observação das características principais e recorrentes em um dado gênero textual, feita através da análise do corpus, pode-se identificar as suas propriedades ensináveis quanto à sua forma de organização retórica e aos aspectos contextuais, linguísticos e discursivos usados em sua produção. Por meio destas análises, criam-se os modelos didáticos de gêneros (CRISTOVÃO, 2007) ou os padrões discursivos e linguístico-discursivos, como feito neste estudo, para facilitar a transposição didática de cada um deles, sem deixar de considerar que, embora já socio-historicamente construídos, os

---

<sup>34</sup> In the classroom, genre teachers focus on texts, but this is not the narrow focus of a disembodied grammar. Instead, linguistic patterns are seen as pointing to contexts beyond the page, implying a range of social constraints and choices that operate on writers in a particular context. The writer is seen as having certain goals and intentions, certain relationships to his or her readers, and certain information to convey, and the forms of a text are resources used to accomplish these. In sum, the importance of a genre orientation is that it incorporates discourse and contextual aspects of language use that may be neglected when attending to structures, functions, or processes alone.

gêneros apresentam diferenças em sua composição, dependendo, principalmente, de quem os escreve, quando e para quem. Deve-se ressaltar, então, que o ensino de gêneros textuais requer preparo e cuidado para não veicular a ideia de que determinado gênero tenha “uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 13). Cabe também asseverar, com base em Bakhtin (2006, p. 283), que “se os gêneros do discurso [gêneros textuais] não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso..., a comunicação [verbal] seria quase impossível.”

Portanto, pode-se concluir que a sala de aula de inglês pode ser um ambiente em que os alunos vivenciam a linguagem em situações diversas, a fim de prepará-los para as atividades interacionais, de produção de conteúdos e de comunicação do cotidiano e possam assim, agir com a linguagem de forma mais eficaz para atender aos propósitos comunicativos específicos de cada gênero utilizado.

### **1.3.3 A Escrita Colaborativa**

A pesquisa em escrita colaborativa em LE, sustentada sob a perspectiva sociocultural, tem mostrado o grande potencial e valor dessa abordagem pedagógica como meio de desenvolvimento das habilidades envolvidas na produção escrita (ELOLA; OSKOZ, 2010). Acredita-se que a escrita colaborativa promova o desenvolvimento da criatividade e de habilidades para a negociação, sendo no dia a dia, na vida acadêmica ou profissional (SHAFIE et al., 2010).

Há aspectos centrais a serem abordados ao se discutir o processo de escrita colaborativa. O primeiro deles é que essa abordagem entende a aprendizagem como um processo socialmente ativo, criativo e interativo em que os aprendizes constroem conhecimentos através de negociações dialógicas, viabilizando a aprendizagem pela exposição à língua em contextos autênticos (SHAFIE et al., 2010). Entende-se, então, que a

interação social é fundamental em dinâmicas colaborativas e que o engajamento mútuo é um componente “*sine qua non*” para que esta abordagem pedagógica aconteça, pois é através da interação entre as pessoas que primeiramente se constrói o conhecimento que posteriormente se torna conhecimento intrapessoal. Assim, ao propor atividades de escrita colaborativa, o professor deve conscientizar os seus alunos da importância das interações para que a experiência da escrita em colaboração seja aceita sem resistências e, assim, seja bem sucedida (FUNG, 2010).

O segundo aspecto, a negociação, também é central na abordagem de escrita colaborativa, já que a interação demanda uma modificação, reelaboração e reestruturação de ideias / informações quando os envolvidos no processo se deparam com divergências ou dificuldades de entendimento. Dessa forma, os alunos podem solicitar esclarecimentos, confirmar informações e verificar entendimento (FUNG, 2010). Ainda nessa linha, Elola e Oskoz (2010), ao discorrerem sobre a negociação, sugerem que, em situações de escrita colaborativa, os escritores são levados a escolher e a negociar a linguagem para expressar as suas ideias na produção do texto. O diálogo incita o uso da língua e assim, a construção do conhecimento acontece durante o curso da negociação de sentido através do discurso; enquanto os aprendizes consolidam o próprio entendimento, explicando aos seus pares e externando o que se quer comunicar.

Para Fung (2010), ao promover a colaboração, os professores devem orientar os alunos quanto à importância da negociação em processos colaborativos. Citando Dale 1997, a autora salienta que a negociação pode promover uma responsabilização mútua (*mutual accountability*), aumentar a oportunidade para a autorreflexão crítica e a tomada de decisão compartilhada em contextos de aprendizagem que valorizam a diversidade.

Outro aspecto fundamental, apresentado por Fung (2010), é a existência de conflitos cognitivos na escrita colaborativa. A autora, apoiando-se nas concepções de Dale (1994),

afirma que os conflitos são parte inevitável no processo e ratifica a visão de outros pesquisadores<sup>35</sup> quanto ao seu papel positivo na aprendizagem. Observa-se, então, que, os conflitos sinalizam a existência de perspectivas diferentes. Desse modo, a busca do consenso, através da negociação das divergências, pode trazer benefícios, pois leva à discussão de opiniões, à verbalização de ideias, ao desenvolvimento de habilidades argumentativas e à capacidade de ponderar entre diferentes pontos de vista.

É de se salientar, ainda, que cada aprendiz é único e diferente em suas vivências, conhecimentos e proficiência da língua. Sob o mesmo ponto de vista de Dale (1997) e Ohta (1995), Fung (2010) argumenta que, quando os aprendizes trabalham em colaboração, cada indivíduo contribui com suas capacidades e seus pontos positivos fazendo com que a produção escrita do grupo seja melhor que a individual. Por exemplo, enquanto um aprendiz apresenta mais facilidade com a parte criativa na elaboração de ideias e exemplos, outros são melhores na construção de frases, na ortografia, na organização do texto, ou ainda, centram-se mais no propósito comunicativo, na adequação ao público-alvo, na avaliação e até mesmo no gerenciamento de tempo. São diversas as habilidades que podem estar envolvidas na escrita colaborativa. Ratificando as ideias de Nyikos e Hashimoto (1997), Ohta (1995, 2001) e Dale (1994), Fung argumenta que a combinação das contribuições de cada indivíduo – o que denominou *expertise* compartilhada – traz a possibilidade de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal e possibilita uma escrita de melhor qualidade.

Fundamentados em Swain (2000), Elola e Oskoz (2010) acrescentam que é através do diálogo colaborativo que o conhecimento linguístico é construído. O diálogo cria oportunidades para o uso do idioma alvo e para a reflexão sobre o próprio uso da língua. Desse modo, através do ato da escrita colaborativa, os aprendizes se envolvem em um diálogo que incita a percepção de lacunas em sua produção em LE e os estimula a testar novas

---

<sup>35</sup> EDE; LUNSFORD, 1990; STORCH, 2002; TOCALLI-BELLER, 2003

hipóteses relativas à língua e ao letramento. Em outras palavras, o diálogo colaborativo ajuda os alunos a focarem em acuidade gramatical, lexical e na organização do texto e também promove a consolidação de conhecimento da linguagem.

Entende-se, então, que a abordagem de escrita colaborativa pode ser benéfica para o processo de aprendizagem e ser uma importante contribuição para se aperfeiçoar o texto durante os estágios de produção textual. No entanto, como nos alerta Figueiredo (2005, p.209),

a contribuição da revisão dialógica não se restringe unicamente à possibilidade de melhoria dos textos escritos, mas também ao fato de se configurar como uma oportunidade que os alunos têm de negociar seus pontos de vista, de refletir sobre os erros que cometem, de observar a estrutura da língua, de poder aprender com os erros, de mudar sua concepção sobre o erro e correção; ou seja, de ter uma atitude mais favorável em relação ao que, certo tempo atrás, era considerado um pecado – o erro.

Acredita-se, portanto, que é significativa a extensão e a abrangência da ação que o desenvolvimento desse processo exerce sobre os aprendizes.

Cabe salientar, ainda, que o ensino de práticas colaborativas pode se beneficiar de tecnologias orientadas colaborativamente (ABEGG, 2009; VEADO, 2008). A plataforma Wiki é uma ferramenta digital poderosa para o desenvolvimento da escrita colaborativa que pode ter um papel fundamental na produção de conhecimento coletivo. Nesse sentido, Wikis podem auxiliar o ensino de escrita e trazer resultados positivos através da mediação e orientação do professor e de sua aplicação adequada (WARSCHAUER, 2010). Essa ferramenta propicia oportunidades para práticas interativas e significativas e enfatizam a dimensão social do processo de escrita (ELOLA; OSKOZ, 2010).

### 1.3.4 Conclusão

As discussões apresentadas nessa seção servem para evidenciar que vários aspectos inter-relacionados fundamentam o ensino de produção escrita em inglês (BASTOS, 2001; HYLAND, 2004; VEADO, 2008) como, por exemplo, a recursividade do processo tratada por Flower e Hayes, a questão do grau de experiência na escrita discutido por Bereiter e Scardamalia, a etnografia sobre a produção textual apresentada por Grabe e Kaplan e o papel central atribuído por White e Arnt à revisão e à reescrita, além do uso dos gêneros textuais como instrumento de ensino (CRISTOVÃO, 2006; HYLAND, 2004; MARCHUSCHI, 2002; VEADO, 2008) e a ênfase na dimensão social da escrita ressaltada pela abordagem de escrita colaborativa (ELOLA; OSKOZ, 2010; FUNG, 2010), aspectos importantes para a construção e o aperfeiçoamento de um texto. Como Hyland (2004, p. 23) nos alerta:

a escrita é uma atividade sociocognitiva que envolve habilidade de planejamento, rascunho e bem como conhecimentos linguísticos e contextuais. Uma metodologia efetiva para o ensino da escrita em LE deve, portanto, incorporar e expandir as concepções das principais abordagens (tradução nossa).<sup>36</sup>

Assim, “é necessário olhar além de uma única abordagem”<sup>37</sup> (HYLAND, 2004, p. 14, tradução nossa) considerando as diferentes perspectivas não como excludentes, mas sim, como complementares. Reconhece-se, portanto, a importância de se combinar mais de uma abordagem nas práticas de ensino de produção escrita tendo como pilares os melhores atributos de cada uma delas. Desse modo, as contribuições e os aspectos positivos de uma vertente complementam o que não foi tratado ou que se apresentou como limitação na outra abordagem.

---

<sup>36</sup> “Writing is a sociocognitive activity which involves skills in planning and drafting as well as knowledge of language, contexts, and audiences. An effective methodology for L2 writing teaching should therefore incorporate and extend the insights of the main orientations...”

<sup>37</sup> “...it is necessary to look beyond a single approach”.

Este capítulo apresentou os aportes teóricos que fundamentaram esta pesquisa. O próximo capítulo discute a metodologia usada neste estudo, apresentando uma discussão teórica a seu respeito e os procedimentos seguidos durante a coleta de dados.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os aspectos teórico-metodológicos que orientaram este estudo e que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, com base em estudos da área, será discutida a metodologia expondo os motivos que justificaram a escolha do método utilizado. Em seguida, será apresentada a trajetória seguida durante a coleta dos dados e uma discussão acerca da relevância dos procedimentos adotados.

### 2.1 Pesquisa qualitativa

A perspectiva qualitativa tem recebido reconhecimento e conquistado espaço na área de linguística aplicada no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas de cunho interpretativista.

Para Telles (2002, p. 102):

[...] a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Como apontado por pesquisadores, a modalidade qualitativa permite uma visão naturalista e não controlada das práticas de ensino, o que significa ir além de uma avaliação apenas do produto final (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991; NUNAN, 1992). Ao contrário disso, ela investiga todo o processo em seu contexto natural, visando compreendê-lo com base nos sentidos que as pessoas constroem sobre esse contexto.

Assim, o presente estudo, por ser de cunho interpretativista, enquadra-se primordialmente no paradigma qualitativo, que se constitui “um instrumento privilegiado na compreensão do sentido alocado pelos autores individuais ou coletivos à sua ação” (HAGUETTE, 1992, p. 214) e

possibilita o entendimento dos significados dos autores em suas ações sociais, permitindo, desse modo, que a teoria surja da observação da prática.

Reconhece-se, aqui, a natureza emergente da pesquisa qualitativa, de acordo com a qual nenhum aspecto do estudo é prefigurado rigidamente, mas, ao contrário, permanece aberto e fluido para que seja sensível a novos detalhes e novas descobertas que possam surgir durante o processo de investigação. Observa-se, ainda que até mesmo as perguntas de pesquisa podem ser modificadas ou redefinidas à medida que surjam novos entendimentos durante o estudo (DÖRNYEI, 2007).

O paradigma qualitativo parece, portanto, atender melhor aos objetivos do presente estudo, proporcionando o entendimento de situações complexas, ampliando a compreensão do objeto de estudo e promovendo um rico repertório de possíveis interpretações da experiência humana (DÖRNYEI, 2007).

### **2.1.1 O estudo de caso**

O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que se centra na exploração e na descrição detalhada e contextualizada de um determinado processo ou situação, sem a intenção de descobrir uma verdade universal e generalizável.

Johnson (1991) afirma que em um estudo de caso, a atenção do pesquisador centra-se em uma única entidade, geralmente em seu ambiente natural. Tal entidade pode ser um aprendiz, um professor, um grupo de aprendizes, uma instituição, um programa e até mesmo uma comunidade. A autora observa que por meio de estudos de casos, pode-se: investigar os processos e as estratégias que os aprendizes de LE usam ao se comunicar e aprender; verificar como a personalidade, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem; e

ainda observar a produção linguística. Assim, através do estudo de caso, pode-se “descrever o caso em seu próprio contexto” (JOHNSON, 1991, p. 76, tradução nossa).<sup>38</sup>

De forma similar, Dörnyei (2007) defende que o estudo de caso é um método adequado para descrições sociais complexas, pois possibilita uma compreensão rica e profunda dos objetos estudados. O autor, citando as ideias de Duff (2008), afirma que os estudos de caso apresentam um alto grau de completude, proporcionam profundidade de análise e legibilidade (*readability*) e são efetivos na geração de novas hipóteses e novos modelos, possibilitando um maior entendimento de um fenômeno alvo. Entende-se, então, que tal método “pode representar uma multiplicidade de pontos de vista, pode oferecer suporte para interpretações alternativas”<sup>39</sup> (NUNAN, 1992, p. 78) e se constitui ferramenta importante para examinar a realidade educacional, centrando-se em um contexto real de interação em sala de aula (VAN LIER, 2005).

Assim, por seu caráter exploratório, e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, acreditou-se ser o estudo de caso o método de investigação adequado, não somente por ter envolvido um número reduzido de participantes, mas também por não ser possível prever as conclusões e resultados do estudo.

Apesar de o estudo de caso apresentar limitações em relação à generabilidade (JOHNSON, 1991), à validade interna e externa (BROWN e ROGERS, 2002) e à confiabilidade (NUNAN, 1992), esse método tem sido produtivo e influente nas áreas de linguística aplicada e aquisição de segunda língua (NUNAN, 1992; VAN LIER, 2005). Nesse sentido, considera-se como aspecto favorável o fato de que os “*insights*” de um estudo de caso podem informar, ser adaptados, e prover informação comparativa para uma variedade de

---

<sup>38</sup> “...describe the case in its context”.

<sup>39</sup> “[...] it can represent a multiplicity of viewpoints, and can offer support to alternative interpretations,

outros casos, contanto que se seja cauteloso e se leve em conta as diferenças contextuais”<sup>40</sup>  
(VAN LIER, 2005, p.198).

## **2.2 O contexto da pesquisa e participantes**

A pesquisa foi realizada em uma turma de alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho contou com vinte e três participantes da graduação que cursavam a disciplina “Tópico em Linguística Aplicada (Inglês): Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet”. Apesar de haver vinte e três alunos matriculados nessa disciplina, o número de participantes variou durante a coleta de dados por acontecer em uma situação real de ensino. Assim, devido à ausência de alguns alunos às aulas, houve um número menor de participantes em alguns momentos da coleta de dados. A escolha desse ambiente e contexto foi influenciada, entre outros fatores, pela obtenção da oportunidade de realização da pesquisa e, também, por poder contar com a supervisão mais próxima da professora orientadora desta pesquisa que também era responsável por ministrar a disciplina.

A disciplina foi realizada na modalidade semipresencial, ministrada no primeiro semestre letivo de 2010. A pesquisa foi desenvolvida no terceiro módulo da disciplina – entre os meses de maio e junho de 2010, utilizando aproximadamente 16 horas da carga horária total disponível. O trabalho com esse grupo ocorreu sob a supervisão da orientadora desta pesquisa.

O estudo teve como objetivo observar o potencial pedagógico da plataforma Wiki como instrumento facilitador da colaboração entre os aprendizes e a sua influencia sobre a qualidade da produção escrita em LE. Para tanto, fez-se necessário um ambiente de

---

<sup>40</sup> [...] insights from a case study can inform, be adapted to, and provide comparative information to a wide variety of other cases, so long as one is careful to take contextual differences into account.

aprendizagem que viabilizasse a observação de tais fatores. Assim, optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa na disciplina “Aprendizagem de Inglês pelos recursos da Internet”, que teve um de seus módulos planejados para que contemplasse a escrita colaborativa desenvolvida na plataforma Wiki, e também enfatizasse a escrita como processo e o ensino de gênero textuais.

Os participantes apresentavam experiência com o uso do computador, conheciam os seus recursos básicos e a maioria já estava habituada a desenvolver atividades de aprendizagem em inglês *on-line*. Eles tinham o português como língua materna e possuíam pelo menos o nível intermediário exigido pela universidade. No entanto, por cursarem uma disciplina optativa que não exigia pré-requisitos ou conhecimento prévio, o grupo pode ser considerado heterogêneo em termos de competência linguística e era formado por alunos de períodos variados do curso de Letras.

A pesquisadora fez parte do meio pesquisado sendo professora mediadora e facilitadora no módulo conduzido, em parceria com a professora da turma. Por ser um ambiente digital ainda pouco conhecido, considerou-se a importância da participação da pesquisadora para orientações, esclarecimento de dúvidas e mediação, interferindo o mínimo possível nas dinâmicas interativas e colaborativas.

### **2.3 Procedimentos preliminares à coleta de dados**

Durante os meses de fevereiro e março de 2010, foram desenvolvidos procedimentos preliminares e o desenho pedagógico do módulo da disciplina *Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet*. Durante esse período de planejamento, os seguintes aspectos foram privilegiados:

- a. Elaboração de um questionário com o objetivo de obter a percepção inicial dos participantes relativos ao processo de escrita em LE.
- b. Revisão e melhoria do tutorial, já criado anteriormente, que auxiliaria os aprendizes no uso da ferramenta Wiki.
- c. Planejamento do conteúdo programático e do curso de escrita colaborativa de notícias em inglês usando Wikis.
- d. Seleção de um *corpus* de notícias disponibilizadas em *sites*, como por exemplo:  
<http://www.cnn.com>, <http://www.nationalgeographic.com> e  
<http://www.bbc.co.uk/>.
- e. Identificação das características fundamentais de notícias para o estabelecimento das características discursivas, linguísticas e contextuais do gênero que seria utilizado no processo de produção textual.
- f. Elaboração de um questionário com o objetivo de conhecer a percepção final dos participantes após vivenciarem a produção textual colaborativa de notícias com o uso da plataforma Wiki.

Em relação à seleção do *corpus* de textos para leitura, foram coletados 15 exemplos autênticos de notícias *on-line*, retiradas de *sites* de notícias internacionais para que fossem possíveis o estudo, a análise e o conhecimento das características fundamentais do gênero. A análise e o estudo preliminar desses exemplares tiveram como objetivo a percepção de aspectos que pudessem, posteriormente, auxiliar os alunos no processo de escrita, e que servissem de diretrizes para a professora-pesquisadora como parte do embasamento pedagógico no estabelecimento dos critérios de análise da produção. O quadro a seguir contém as principais informações levantadas através desta análise:

<b>PADRÕES DISCURSIVOS E CONTEXTUAIS DE NOTÍCIAS <i>ON-LINE</i></b>	
<b>Corpus de notícias</b>	Quinze notícias com temas relacionados ao Brasil ou sobre desastres naturais/meio ambiente ⇒ 6 notícias da BBC + 7 notícias da CNN e 2 notícias da National Geographic.
<b>Plano de ação de linguagem (contexto de produção)</b>	
<b>Emissor (quem)</b>	Repórter – pode-se ocultar o emissor para reforçar a ideia de neutralidade discursiva. Notícias da CNN – três notícias indicam o emissor (repórter) e quatro não indicam. Notícias da BBC – todas as seis sem a indicação do emissor. Notícias da NG – as duas indicam o emissor.
<b>Receptor (para quem)</b>	Leitor que leia em inglês e que se interesse por diversos assuntos sociopolíticos.
<b>Data (quando)</b>	Todas as notícias encontradas estavam datadas. Informação contida no paratexto que reflete o momento sócio-histórico.
<b>Local (onde)</b>	Não há referência (possivelmente no ambiente de trabalho de quem as produziu).
<b>Plano discursivo (infraestrutura) - plano textual global + tipo de sequência.</b>	
<b>Plano textual global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Data</li> <li>✓ Manchete</li> <li>✓ Lead</li> <li>✓ Corpo do texto</li> </ul>
<b>Tipo de sequência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expositiva</li> <li>✓ Descritiva</li> </ul>
<b>Tipo de discurso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência de frases não declarativas (interrogativas, imperativas e exclamativas)</li> <li>✓ Composição essencialmente marcada pelo presente e pretérito perfeito do indicativo</li> <li>✓ Uso da voz passiva (neutralização)</li> <li>✓ Presença de auxiliares de modo (modalizadores)</li> </ul>
<b>Mecanismos de textualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conectores (baixa densidade)</li> <li>✓ Coesão nominal (alta densidade de anáforas nominais)</li> <li>✓ Coesão verbal (predominância de verbos no pretérito)</li> <li>✓ Manchetes (Simple Present)</li> <li>✓ Organizadores temporais</li> <li>✓ Adjetivos (baixa frequência)</li> </ul>
<b>Mecanismos enunciativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliações, julgamentos, opiniões colhidas a partir de entrevistas.</li> <li>✓ Polifonia</li> </ul>

**Quadro 1: Padrões discursivos e contextuais de notícias *on-line***  
**Fonte: Elaborado pela autora**

É importante destacar a importância de se observar os gêneros em sua dinamicidade sem veicular a ideia de que o gênero tem uma forma rígida e imutável (MARCUSCHI, 2009). Assim, o modelo didático construído tem o intuito de facilitar a transposição didática e auxiliar a percepção das características do gênero e não o estabelecimento de um modelo estanque e fechado. Cabe ressaltar que, embora o estudo se inspire no sociointeracionismo (BRONCKART, 2004) e na transposição didática por meio de modelos de gêneros (SCHENEUWLY ; DOLZ, 2004), ele não se atém aos princípios do sociointeracionismo.

No que diz respeito ao gênero textual escolhido, optou-se por trabalhar com um gênero que fosse multimodal e, assim, possibilitar a utilização dos diversos recursos da ferramenta Wiki. No entanto, além da questão da multimodalidade outros fatores foram também considerados nessa escolha.

A notícia é definida no dicionário de Cambridge<sup>41</sup> como um artigo que fornece informação sobre eventos recentes. O Manual Teórico de Jornalismo registra que: “A notícia é um fato natural (terremotos, erupções vulcânicas), político, social, econômico, cultural considerado relevante e merecedor de ser divulgado através de sua publicação em um ou mais tipos de mídia.”

Entende-se, então, que a notícia relata informações relacionadas ao cotidiano, observando as origens e os desdobramentos dos fatos. A escolha do trabalho com notícias *on-line* foi feita por ser esse um gênero de grande impacto social, que usualmente desperta o interesse de leitores em geral; entre eles, os alunos de um curso de Letras, por exemplo. Esse gênero, por relacionar-se à realidade e informar sobre atualidades em várias partes do mundo, oferece uma diversidade de assuntos que atendem a interesses variados. Outro fator motivador da escolha é a existência de um grande acervo de notícias disponíveis e a facilidade de acesso a *sites* em inglês, através da internet. Acreditava-se, assim, que essa variedade de textos

---

<sup>41</sup> Dicionário *on-line* disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/>.

pudesse servir de insumo, prover textos autênticos de referência e contribuir para que os aprendizes conhecessem, através da transposição didática, os padrões discursivos, linguísticos e contextuais do gênero em seu propósito social de informar sobre a realidade. Além disso, acreditava-se ser um fator facilitador o fato de a leitura do gênero notícia ser parte do cotidiano de alunos universitários do curso de Letras e de eles já terem, possivelmente, incorporado algumas de suas características pelas leituras feitas em língua materna (L1).

Deve-se ressaltar aqui que, tendo em vista a questão da formação de alunos produtores de conteúdos e não somente consumidores, optou-se pela utilização do gênero notícia on-line para produção escrita. Nesse sentido, buscou-se imprimir a concepção de que no contexto atual, a produção de conteúdos, sejam eles jornalísticos ou não, é possível a qualquer cidadão através da Internet. Assim, houve a intenção de levar os participantes à percepção de que eles podem ser produtores de gêneros diversificados em páginas Wikis, blogs, glogster, e-books, podcasts, e em outros ambientes da Web 2.0.

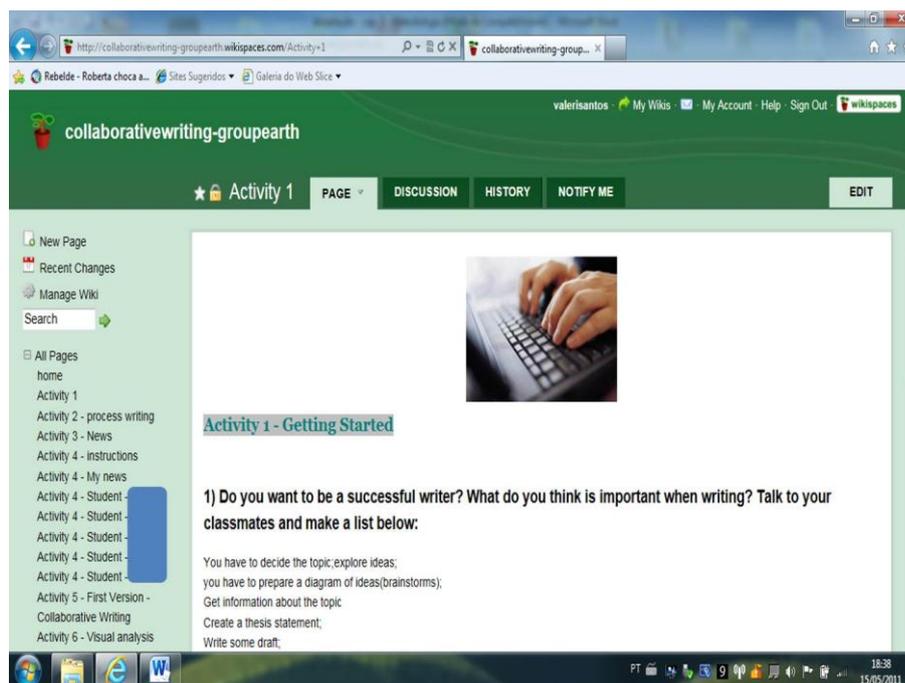
Como parte final da fase de planejamento, uma carta foi enviada à direção da FALE/UFMG solicitando autorização para que a pesquisa e a coleta de dados fossem desenvolvidas na instituição. Na semana que antecedeu os encontros, os alunos foram esclarecidos, em linhas gerais, sobre a pesquisa, e informados sobre questões como a preservação do anonimato e da privacidade dos participantes. Eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que concedessem a permissão para o uso dos dados coletados. Todos os alunos aquiesceram à permissão. O TCLE utilizado encontra-se no APÊNDICE 1.

## 2.4 O módulo da Disciplina *Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet*

O Wikispaces (<http://www.wikispaces.com/>), *site* para hospedagem gratuita de Wikis, serviu de plataforma de ensino e acolheu as atividades de aprendizagem e interações entre alunos e professores. A escolha desse ambiente se justifica pelo fato de ele utilizar a tecnologia Wiki, de acesso gratuito, ser um dos mais acessados e por conter os recursos necessários ao desenvolvimento do estudo e do módulo de ensino. Como registrado no capítulo anterior, o Wikispaces permite que os usuários criem suas próprias páginas facilmente, sem a utilização de linguagem de marcação HTML, pois viabiliza a sua edição por meio da barra de ferramentas para formatação de textos, inserção de imagens, áudios, vídeos e links de navegação. O Wikispaces, por outro lado, possibilita a interação e a comunicação entre os participantes através do fórum de discussão, por meio do qual eles podem registrar dúvidas, fazer perguntas, comentar e expressar seus pontos de vista. Como já mencionado, os recursos de gerenciamento do ambiente, disponíveis ao seu administrador, o auxiliam a gerenciar e observar questões pertinentes e, assim, mediar e favorecer dinâmicas colaborativas de aprendizagem.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Mais detalhes sobre a plataforma Wiki podem ser encontrados no capítulo um, no qual são apresentados os seus recursos e funcionalidades, além das possibilidades de aplicação no ensino.



**Figura 7 : Interface do Wikispaces.**

Como a plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*)<sup>43</sup> já estava sendo utilizada pela turma, optou-se por usá-la como ferramenta de comunicação e centralização de informação. O Moodle é um sistema de administração criado por Martin Dougiamas, em 1990, que “permite a construção de ambientes virtuais que promovam o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, seja para a criação de grupos de trabalho, cursos on-line, de comunidades de prática, de páginas de disciplinas ou até mesmo de congressos” (BOHN, 2010, p. 73). Como já havia uma página da disciplina naquele ambiente, previamente adotado pela professora responsável, decidiu-se também utilizá-la para a condução e divulgação de informações sobre o módulo, tais como: orientações de cada semana, cronograma, *links* de acesso às atividades, postagem de dúvidas e lembretes.

As atividades realizadas no módulo da disciplina supracitada foram planejadas para serem conduzidas de acordo com o seguinte cronograma:

<sup>43</sup> Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objetos.

TÓPICO EM LINGUÍSTICA APLICADA (INGLÊS) APRENDIZAGEM DE INGLÊS PELOS RECURSOS DA INTERNET		
Planejamento		
Datas	Versão do professor	Versão do Aluno
MAIO 04	Conhecendo a plataforma Wikispaces (tutorial)	How to create Wikis: Wikispaces (tutorial)
MAIO 06	Criando páginas no Wikispaces. Aplicação do primeiro questionário. Leitura de notícias <i>on-line</i> . Identificação de características do gênero.	Creating your first page in Wikispaces.  Reading and analyzing <i>Web News</i> samples.
11	Leitura de notícias <i>on-line</i> . Identificação de características do gênero. Tarefa: escrever uma notícia individual no ambiente Wikispaces.	Reading and analyzing news samples.  Task: Writing your own news in Wikispaces.
13 ON-LINE	Formação de grupos. Processo de escrita colaborativa - Geração de ideias e planejamento.	Working in groups (group formation). Collaborative writing process – generating ideas and planning.
18	Rascunho em Colaboração ( <i>on-line</i> ). Revisão em grupo (identificação de integrantes por cores).	Collaborative drafting.  Group reviewing.
20 ON-LINE	Reescrita em colaboração (identificação de integrantes por cores). Informação não verbal – Inserção de imagens, arquivos de áudio, <i>hyperlinks</i> , etc.	Collaborative rewriting.  Adding pictures, audio files, hyperlinks, etc.
25	Preparando para a publicação – versão final (Wiki). Instruções – <i>e-book</i> .	Working on the publishing – final version (Wiki). Creating an e-book.
27	Questionário Final. Leitura do <i>e-book</i> . <i>Feedback</i> final.	Reading the e-book. Final group feedback.
JUNHO 01 ON-LINE	Publicação – <i>e-book</i> .	Publishing – e-book

**Quadro 2: Cronograma do módulo da disciplina “Aprendizagem de Inglês pelos Recursos da Internet”**

**Fonte: Elaborado pela autora**

Como os participantes não dominavam o uso da plataforma Wiki, na introdução do módulo do curso, foram fornecidas orientações quanto à utilização da ferramenta e apresentados os recursos de maior relevância da plataforma para as atividades que foram

realizadas posteriormente. Desse modo, após orientações e vivências iniciais, não houve problemas quanto ao seu uso, pois a plataforma apresenta *interface* amigável e é de fácil utilização. O tutorial utilizado encontra-se no apêndice 2.

Nesses primeiros encontros, os alunos foram também conscientizados sobre a abordagem da escrita como processo e, nesse sentido, esse módulo se fundamentou nos procedimentos didáticos de Dias (2004, 2006), o que implicou a incorporação das seguintes fases ao processo de produção textual: a) geração de ideias e reconhecimento da organização textual através da leitura de notícias; b) planejamento em colaboração; c) rascunhos em colaboração; d) revisão em colaboração; e) reescritas em colaboração; f) versão final; g) publicação. A atividade a seguir foi utilizada para enfatizar a importância da escrita como processo:

### Getting started

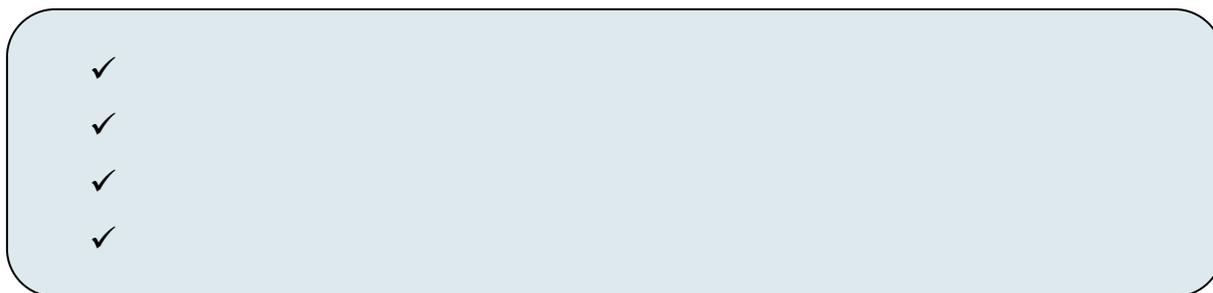
- 1 Do you want to be a successful writer? What do you think is important when writing? Talk to your classmate and make a list below:



### Writing as a process

- 2 Think about the process of writing. What are the usual steps you should follow?





**Figura 8: Atividade de conscientização da escrita como processo**  
**Fonte: Elaborada pela autora**

É importante ressaltar que o uso de gêneros textuais se colocou como essencial, provendo embasamento pedagógico para o ensino da escrita. Acreditando que o conhecimento das características dos gêneros e seu uso como referência pode ser favorável à produção textual, durante a etapa de geração de ideias os alunos foram motivados a ler notícias *on-line* e identificar características discursivas e linguísticas desse gênero e o seu contexto de produção. As notícias foram escolhidas nos sites <http://www.cnn.com/>, <http://www.bbc.co.uk/> e <http://www.nationalgeographic.com/>.

A primeira produção escrita aconteceu após as orientações/discussões relativas à escrita como processo recursivo e a leitura e análise das notícias *on-line*, observando, também, as condições de produção. Assim, os alunos já estavam cientes das fases envolvidas no processo de escrita e já tinham como referência as características do gênero que eles mesmos analisaram. As principais características levantadas pelos próprios alunos foram:

- Há um título (manchete) que geralmente instiga a leitura da notícia.
- Há um *lead*<sup>44</sup> apresentando informações básicas sobre o tema.
- Apresenta o seguinte plano textual global: manchete, data, imagem, *lead*, e corpo do texto.

---

<sup>44</sup> O *lead* é a primeira introdutória de uma notícia que aparece em destaque. Ele fornece informações básicas sobre o tema com a intenção de despertar o interesse do leitor.

- Em seu formato *on-line*, apresenta *links* hipertextuais agregando informações adicionais e interconectando-as a outras notícias relacionadas ao tema ou que as complementam.
- É usualmente marcada pelo presente e pretérito perfeito do indicativo.
- É um gênero multimodal que contém recursos linguísticos, espaciais, visuais, sonoros e de movimento, tais como: imagens, arquivos de áudio e vídeos.
- É caracterizada pela neutralidade do autor.
- É um texto polifônico em que se percebe a polaridade – voz do jornalista e dos entrevistados ou envolvidos na notícia.

Assim, após o estudo dos traços característicos do gênero, incluindo o seu contexto de produção, foram fornecidas aos participantes as seguintes orientações para a escrita da notícia individual:

## WRITING YOUR OWN ONLINE PIECE OF NEWS

Now that we've discussed and learned about some of the characteristics of **Web news**, let's get down to work.



### PRE-WRITING

1. Choosing the topic of your news.  
What is a topic you like to talk about? (Think about some topics of interest). Or what is something you are curious to know about? (You may think about local events too, e.g. at UFMG or Faculdade de Letras, in your neighborhood/town/city etc).
2. Research about the topic you chose.
3. Is there any recent news about it?
4. Brainstorm about the topic. What would be interesting to write about in your piece of news?
5. Is it possible for you to interview anyone who could talk about the topic you've chosen?

### PLANNING YOUR WRITING

1. Who are you writing to? (Who is going to read your news? What kind of readers would be interested in reading it?)
2. Make a general outline while planning your news.

### WRITING THE FIRST VERSION

1. Write the first version of your news. Remember each student should write on a different page.

Note: Remember you are writing a multimodal genre and you can use images, videos, audio file, colors, links, among other resources, to enrich your text.

**Figura 9: Orientações para a escrita individual da notícia *on-line***  
**Fonte: Elaborado pela autora**

Essa primeira produção foi feita individualmente para que os participantes se familiarizassem com a plataforma Wiki, para que fossem verificados quais aspectos característicos do gênero notícia *on-line* os participantes já haviam se apropriado, e para conhecer o nível de conhecimento da língua do grupo a fim de se obter uma amostra da produção textual de cada participante.

As atividades subsequentes foram realizadas de forma colaborativa, em pequenos grupos, para que se observasse o processo de interação, a colaboração e sua influência na produção escrita. A divisão de grupos para a escrita colaborativa foi feita pelos próprios participantes. Alguns alunos já se conheciam e já haviam feito outros trabalhos em conjunto, o que, de certa forma, orientou o agrupamento dos participantes. Assim, houve autonomia na formação dos grupos, os alunos foram proativos e se encarregaram dessa organização. Os grupos formados, bem como os seus integrantes foram:

GRUPO	INTEGRANTES
<b>Earth</b>	GO, LM, PF, RM, LO
<b>Jupiter</b>	EL, EB, EC, JS, KN
<b>Mars</b>	AC, DS, HA, JG
<b>Saturn</b>	AF, FS, MG, RG
<b>Venus</b>	CF, KS, RZ, UC, LS

**Tabela 1: Grupos e seus respectivos integrantes**  
**Fonte: Elaborada pela autora**

A orientação dada para a produção da escrita colaborativa foi a seguinte:

WRITING WEB NEWS COLLABORATIVELY



Online Collaborative Writing

**Attention:** Class work ⇒ Pre-writing and planning your writing.

PRE-WRITING (group discussion)

6. Choosing the topic of your news.  
What is a topic you and your group would like to write about? (Think about some topics of interest). Or what is something you are curious to know about? (You may think about local events too, e.g. at UFMG or Faculdade de Letras, in your neighborhood/town/city, etc).
7. Research about the topic you chose.
8. Is there any recent news about it?
9. Brainstorm about the topic. What would be interesting to write about in your piece of news?
10. Is it possible for you to interview anyone who could talk about the topic you've chosen?

PLANNING YOUR WRITING (group work)

3. Who is your group writing to? (Who is going to read the news? What kind of readers would be interested in reading it?)
4. Make a general outline while planning your news.

.....

**HOMEWORK: Writing the news** (don't forget to use the discussion forum in Wikispaces to negotiate changes and comment your classmates' work.)

WRITING THE FIRST VERSION (group work)

2. Write the first version of your news.

Note: Remember you are writing a multimodal genre and you can use images, videos, audio files, colors, links, among other resources, to enrich your text and make it more attractive and readable.

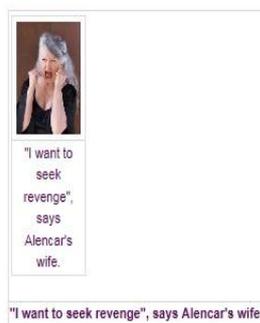
**Figura 10: Orientações para a escrita colaborativa da notícia on-line**  
**Fonte: Elaborada pela autora**

Para organizar o trabalho em grupo e facilitar a visualização da colaboração de cada participante, estabeleceu-se que cada integrante do grupo usaria uma cor diferente na produção textual colaborativa. O que se pôde perceber é que, de certa forma, a divisão em cores foi um fator que motivou a maioria dos participantes a contribuir e participar na construção dos textos; os textos ficaram bem coloridos e não segmentados, como mostra a

figura 11 retirada originalmente do site Wikispaces. A ferramenta Wikispaces também permitiu mensurar a participação através do histórico de cada página que registra os integrantes que fizeram inserções e alterações. Além disso, os recursos de gerenciamento, providos pelo *site*, permitiram o acompanhamento do processo até a versão final do texto.

### BACK FROM THE DEAD

Alencar Stevens da Silva, age 48 missing since July, 2008, has been recognized last Friday, while buying a US\$ 100,000 Porsche in a Car Shop in São Paulo.



Alencar used to live in Belo Horizonte and work at Frutal-MG, as a salesman of a big grocery shopping network, but one day he suffered an accident while driving back home. His car was seriously damaged and Alencar's body could never be found. Yet, his wife and kids never gave up looking for him, although he had already been considered deceased. "It is not a surprise that he is alive. I already knew," says Ferdinanda, his wife. "But it is a surprise that he is in São Paulo buying an expensive car!"

The man refuses to reveal what happened in the accident or how he was able to earn amount of money to buy a Porsche. The questions remain, and Ferdinanda is suing him for what she defined as "moral injury" during the period of their marriage. She now claims for indemnification: "I want to seek revenge for my kids and I for this tremendous humiliation; he must pay for what he did to all of us!"

**Figura 11: Página da plataforma Wikispaces**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Pesquisadores recentes (DIAS, 2004; VEADO, 2008; WHITE e ARNDT, 1991) reforçam a importância da publicação para que a produção textual seja lida não apenas pelo professor, mas também por um público real. Nesse sentido, a publicação contribui para que o processo de escrita seja significativo e tenha um propósito comunicativo real. Desse modo, uma das etapas finais da produção textual foi a publicação das notícias no meio *on-line* em um *site* para criação de *e-books*, chamado My e-book (<http://www.myebook.com/>).

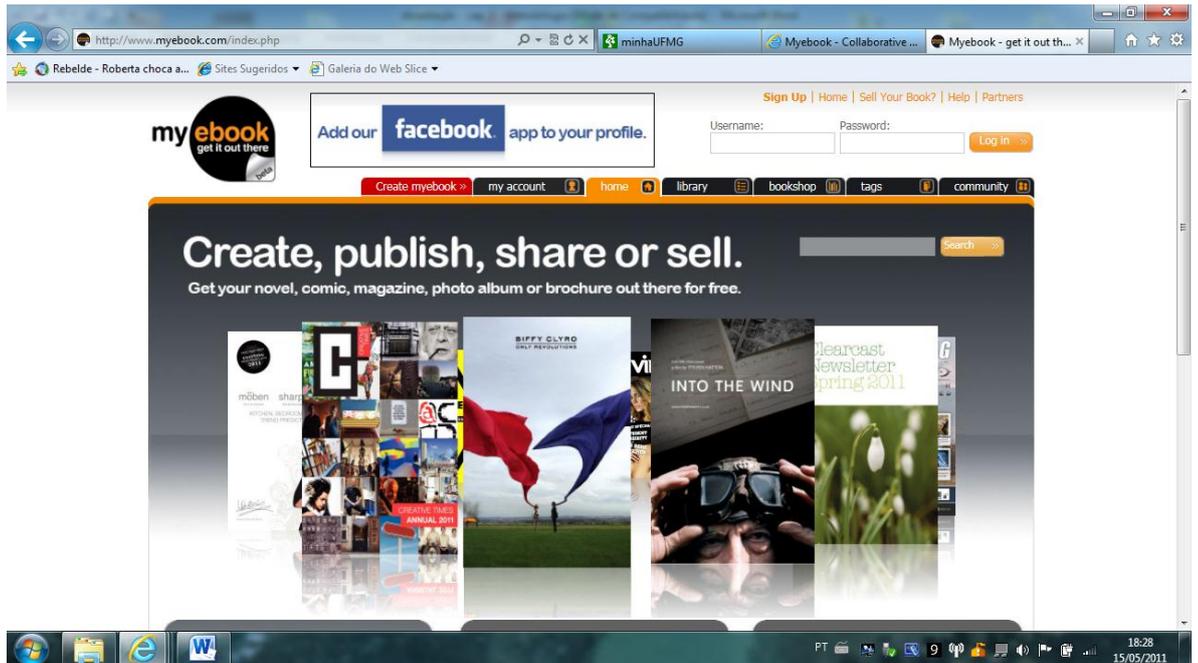


Figura 12 – Interface do site my ebook  
 Fonte: <http://www.myebook.com/>

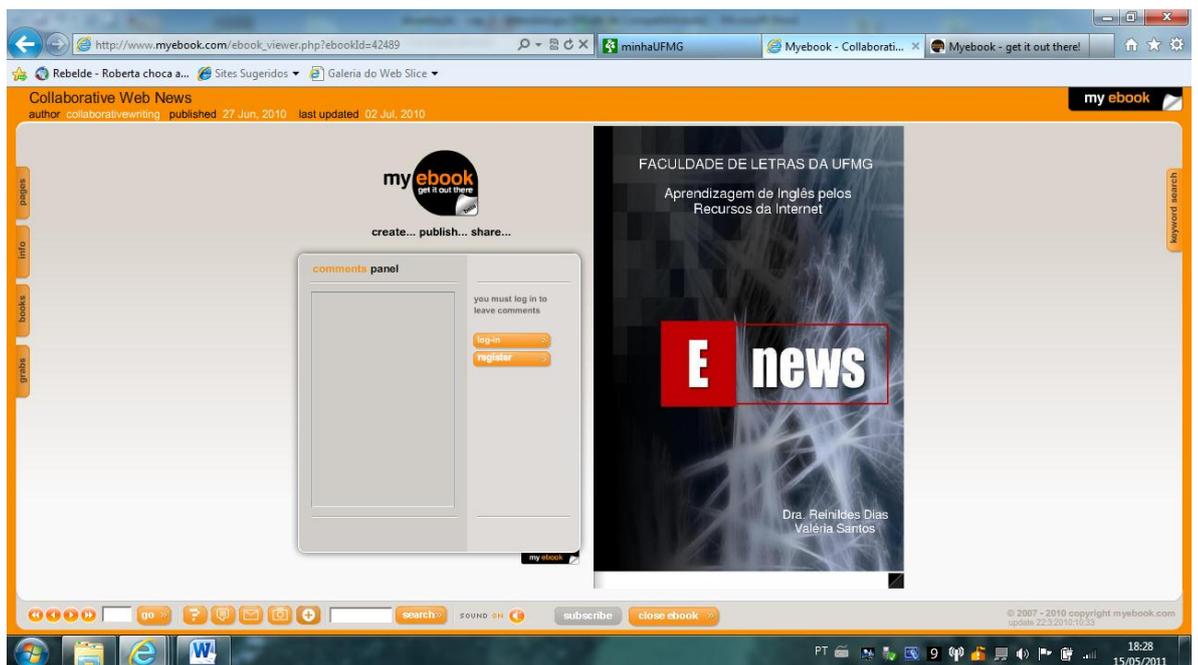


Figura 13 – Capa do e-book criado  
 Fonte: Dados da pesquisa

## 2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, os dados são usualmente coletados de forma a favorecer a obtenção de múltiplas perspectivas relativas aos fenômenos sob investigação (NUNAN,

1992). Dessa forma, para o desenvolvimento deste estudo foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: o questionário inicial, as produções textuais de notícias *on-line* criadas pelos participantes (as individuais e as em colaboração), a observação das interações registradas no fórum de discussão do Wikispaces e o questionário final.

Os questionários têm sido amplamente utilizados em pesquisas em LE para levantamento de dados e, quando são bem elaborados, podem fornecer informações relativas à comportamentos, fatos, atitudes, opiniões, crenças, interesses, valores, dentre outras questões. Dörnyei (2003) salienta que, através de questionários, o pesquisador pode coletar grandes quantidades de informações de várias pessoas em um tempo curto e ainda apresenta a vantagem de ter baixo custo. É uma técnica que se aplicada criteriosamente, apresenta elevada confiabilidade.

Hoje, com os recursos da internet, há *sites* que oferecem suporte para criação e aplicação de questionários *on-line*, como, por exemplo, o *site Survey Monkey*<sup>45</sup>. Utilizou-se esse *site*, pois ele oferece recursos que auxiliam o pesquisador na coleta, organização e análise de dados. Os alunos acessaram um *link* postado no ambiente *Moodle* e puderam responder as questões em ambiente *on-line*.

Os questionários aplicados neste estudo apresentavam dez perguntas divididas em questões abertas e fechadas, contendo um campo para justificativa nos itens fechados.

O primeiro questionário foi aplicado a vinte e dois respondentes, no segundo encontro, com o objetivo de captar a percepção dos participantes em relação ao processo de escrita em LE, abordando questões, como por exemplo, relativas às condições de produção de texto, às vivências de escrita colaborativa e de escrita com a abordagem processual. Um dos participantes da pesquisa não respondeu o primeiro questionário, por ter se ausentado da aula

---

<sup>45</sup> Disponível em: <http://pt.surveymonkey.com/>

e não ter atendido à solicitação enviada posteriormente através de mensagem na plataforma *Moodle*, contendo explicações sobre o questionário e o link de acesso para respondê-lo.

A aplicação desse questionário ocorreu antes que se iniciassem as discussões, as reflexões e a conscientização sobre a escrita como processo e análise do gênero. As perguntas do primeiro questionário encontram-se no apêndice 3 desta dissertação.

O segundo questionário foi aplicado a vinte alunos, ao final do processo, com o objetivo de levantar dados relativos à percepção final dos participantes e:

- avaliar a satisfação dos alunos quanto ao uso da ferramenta Wiki e identificar o que os participantes apontaram como limitações do ambiente Wikispaces;
- identificar quais estratégias os alunos usaram no processo de escrita;
- verificar se houve colaboração entre os participantes dos grupos;
- verificar se os participantes perceberam melhora da produção do texto à medida que houve colaboração e *feedback* entre os participantes;
- identificar os fatores que dificultaram e restringiram a colaboração.

Dois alunos não responderam o segundo questionário, por estarem ausentes no dia em que o questionário foi aplicado. Estes alunos não atenderam também à solicitação posterior, enviada através de mensagem no *Moodle*, contendo as explicações sobre o segundo questionário e o link de acesso para respondê-lo. As perguntas deste questionário encontram-se no apêndice 4 desta dissertação.

Além dos questionários, a coleta de dados através da observação das produções textuais tiveram os seguintes objetivos:

- A produção individual, como mencionado anteriormente, visou diagnosticar que noções características do gênero notícia *on-line* os participantes já haviam assimilado e obter informações sobre o grupo em termos de conhecimentos linguísticos.

- A produção escrita colaborativa buscou verificar se as dinâmicas em colaboração influenciam o processo de escrita, se implicam em melhoria da produção textual e se podem ser facilitadas através do uso da tecnologia Wiki.

Quatorze alunos escreveram a notícia on-line individualmente. Esta atividade foi dada como tarefa de casa. E como acontece em situações reais de ensino, nem todos os alunos as cumpriram, seja por questões de ordem pessoal ou talvez por não perceberem a importância de participação nesta tarefa para o processo de consolidação do que havia sido estudado em sala. Já a escrita colaborativa, teve a participação efetiva da maioria dos alunos dos cinco grupos durante o processo, o que poderá ser verificado no capítulo seguinte.

A plataforma Wikispaces e seus recursos favoreceram a coleta de dados e o seu uso permitiu vivenciar a experiência de ensinar e aprender em colaboração e investigar o seu potencial para utilização em contextos de ensino e aprendizagem de LE. Assim, durante a coleta de dados buscou-se observar os aspectos facilitadores e limitadores da escrita colaborativa na plataforma e a utilização por parte dos participantes de suas ferramentas de interação e demais recursos, além de analisar os recursos de gerenciamento disponíveis ao administrador.

Tendo apresentado os aspectos teórico-metodológicos que orientaram este estudo, e após a apresentação de como os dados foram coletados, o capítulo seguinte apresentará os critérios e procedimentos utilizados para a análise dos dados, juntamente com os resultados obtidos a partir da análise realizada.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo relata os procedimentos realizados durante o processo de análise dos dados coletados. A parte inicial apresenta os procedimentos utilizados e os dados levantados no primeiro questionário. A segunda parte discorre sobre os procedimentos, critérios e dados da análise dos textos escritos individualmente. A terceira parte relata os procedimentos, critérios e dados da análise do processo da escrita colaborativa; e a quarta apresenta os procedimentos e os dados coletados no segundo questionário.

A análise dos dados é a fase em que todos os dados levantados durante o trabalho são organizados, observados e interpretados, para que sejam feitas a conclusão dos resultados e as considerações finais da pesquisa. Devido à grande quantidade de dados normalmente coletados na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem o desafio de estruturar a análise e trazer certa ordem às múltiplas fontes de dados coletadas e observadas (DÖRNYEI, 2007), a fim de agrupar dados e estabelecer padrões para a análise (SELINGER; SHOHAMY, 1989). Fundamentado nesse pressuposto, este capítulo apresenta e discute as principais observações feitas durante o desenvolvimento desta pesquisa, com o objetivo de verificar se a plataforma Wiki favorece e facilita as dinâmicas de escrita colaborativa e de analisar a influência da colaboração entre os participantes na qualidade produção textual. De maneira complementar, a fim de atender aos objetivos secundários desta pesquisa, o capítulo também aborda questões relativas à perspectiva da escrita como processo e ao ensino de gêneros textuais, especialmente as características básicas de notícias *on-line*.

### 3.1 A análise do primeiro questionário

Como foi mencionado anteriormente, o primeiro instrumento utilizado para o levantamento de dados neste estudo foi o questionário inicial (Apêndice 3), por intermédio do qual se obteve informações específicas sobre os participantes. As respostas ao primeiro questionário permitiram estabelecer um diagnóstico inicial e conhecer a concepção dos participantes em relação ao processo de escrita em língua estrangeira (LE). O mapeamento realizado com os dados deste questionário mostrou as percepções dos alunos em relação à escrita como processo, à escrita colaborativa e as suas vivências de aprendizagem de escrita em LE. Desse modo, orientou a elaboração e a adaptação das atividades do módulo do curso durante o qual os dados foram coletados, com o objetivo de que os participantes pudessem perceber o caráter processual da escrita e a possibilidade de colaborar ao se escrever um texto.

Conforme descrito no capítulo dois, vinte e dois alunos responderam ao questionário inicial. Durante o processo de análise do primeiro questionário, foram verificadas, em um primeiro momento, as respostas que cada participante deu para cada uma das perguntas que foram feitas, com o objetivo de se obter uma visão global. Em um segundo momento, foi feita uma comparação, a fim de identificar semelhanças e diferenças encontradas em respostas dadas à mesma pergunta. Os dados aqui analisados são excertos retirados do questionário tais quais eles foram submetidos. Por isso, não houve correção de equívocos de digitação ou inapropriações linguísticas de qualquer natureza para a preservação das respostas em seu estado original. As respostas dos participantes a esse questionário encontram-se no anexo B.

Através da análise das respostas deste questionário, percebe-se que a experiência com a aprendizagem de produção textual nem sempre atendeu às expectativas de alguns aprendizes sendo, muitas vezes, a atividade de escrita em LE não entendida como um processo recursivo. Além disso, nota-se que a escolha do tema e dos gêneros a serem trabalhados eram

determinados pelo professor. Alguns dos respondentes compararam as experiências com produção escrita em cursos livres e no curso de graduação em Letras. Ao falarem sobre as experiências com produção escrita relataram que:

**Excerto 1:** Durante o tempo em que estudei a língua inglesa em curso livre, tive contato primordialmente com atividades cujos temas, gênero e tamanho eram definidos pelo professor. A correção era feita diretamente e uma única vez - me refiro às tradicionais correções em caneta vermelha, sem dar chance ao aluno de descobrir qual foi o erro cometido e de escrever uma nova versão. Nos primeiros anos de faculdade, tive a oportunidade de treinar a escrita acadêmica e de trocar os textos que redigia com meus colegas, que faziam correções e me devolviam os textos para que eu pudesse escrever novas versões. (participante 15)

**Excerto 2:** Redações em sala de aula com um tema escolhido previamente pelo professor. (participante 13)

**Excerto 3:** Antes de estudar inglês na faculdade, fiz 3 anos de inglês no CCAA. No CCAA, não produzíamos redações, nem parágrafos, apenas frases. Os temas eram temas do dia-a-dia. Fora do cursinho eu só fazia o para-casa, que era escrever frases também. Eu costumava escrever muito. Após a faculdade tive uma imensidão de treinamento para a escrita formal, o que avançou em muito minha escrita. Os temas eram comunicáveis e autênticos. Fora os deveres da faculdade, costumava escrever em inglês apenas quando converso no MSN e quando tenho tempo. (participante 22)

**Excerto 4:** Na UFMG já produzi textos em inglês na disciplina Produção de Texto e nas 6 disciplinas de literatura em língua inglesa. Na disciplina Produção de Texto as atividades eram orientadas pelo professor. Não me lembro dos temas trabalhados, mas tem haver com o contexto social, político e econômico mundial. Nas aulas de literatura os textos eram produzidos livremente e os temas eram relacionados com os textos estudados. ((participante 4)

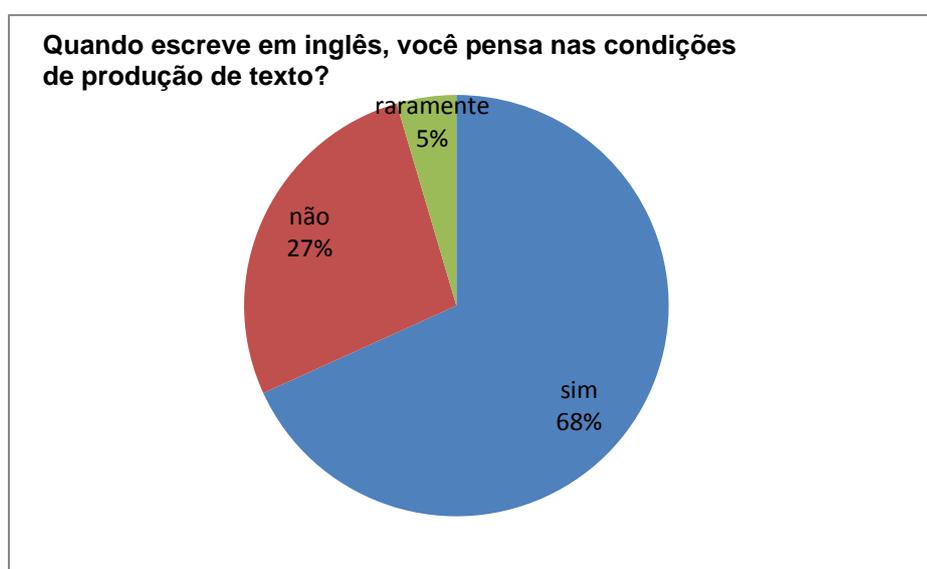
**Excerto 5:** Eu somente produzia devido às atividades de um curso livre que fazia antes de entrar para a faculdade. A escrita era sempre muito breve e eram poucas as atividades de escrita. (participante 7)

Alguns participantes, ao responderem sobre as suas experiências com a escrita em LE, descreveram as etapas e as orientações recebidas durante a aprendizagem, como por exemplo:

**Excerto 6:** Primeiramente ocorria um brainstorm. Depois era produzido um esquema em tópicos. Logo em seguida os tópicos eram desenvolvidos. Depois ocorria uma revisão. O professor fazia as correções e depois o texto era revisado. Os temas eram relacionados a assuntos literários ou atualidades. (participante 14)

**Excerto 7:** Aprendemos como fazer um parágrafo, um essay ou paper. Vimos que a produção deste texto requer "Introduction", "Support Idea" e "Conclusion". Começamos primeiro com a produção de um parágrafo. Neste parágrafo tínhamos que desenvolver "the main thesis" "supporting arguments" e "conclusion". A partir daí começamos a desenvolver essays e papers. Os assuntos propostos foram diversos, dentre eles fizemos produção de textos sobre: "Modern World", "Internet", "BH Ontem e Hoje", "Birth Order", "Same Culture", "Speak Honest", "Parental Control", "About Films". (participante 6)

Ao responderem a pergunta cinco, a maioria dos participantes afirmou pensar nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.). Os dados indicam que 68% levam em consideração as condições de produção, 5% raramente refletem sobre elas e 27% não observam as condições que subjazem aos textos que produzem, conforme gráfico 1.



**Gráfico 1 – Observação das condições de produção de texto**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Dentre os que justificaram as suas respostas, pode-se perceber aqueles que de alguma forma, mesmo que não em seu sentido pleno, entendem os aspectos envolvidos nas condições de produção. Alguns afirmaram que consideravam aspectos como: a finalidade do texto, o leitor, qual a linguagem a ser empregada no momento da produção, as especificidades do gênero a ser produzido, e ainda, as adequações relacionadas ao lugar de circulação do texto.

**Excerto 8:** É importante para adequar o lexico e a estrutura do texto de acordo com o leitor e o propósito. (participante 14)

**Excerto 9:** Sempre foco nas instruções, faço o que é necessário e procuro escrever de forma adequada levando em consideração o contexto. (participante 7)

**Excerto 10:** Sim, apos ingressar na faculdade, onde tomei conhecimento dessas questoes, eu penso nessas condições de produção de texto, seja em ingles ou em portgues. (participante 22)

**Excerto 11:** Sim, pois faço graduação na língua inglesa e várias disciplinas, além do curso de extensão, ensinaram e mostraram a importância disso. Por exemplo a disciplina " inglês-produção de textos". Mas acho que essa área é pouco cobrada na graduação da Fale/UFMG. Temos somente esta disciplina e escrevemos pouco ao longo do curso com este objetivo. Escrevemos mais nas provas de literatura inglesa e a maioria muito mal. (participante 5)

Apesar de alguns participantes responderem sim à pergunta afirmando pensar nas condições de produção ao redigirem um texto, não deixaram claro em suas justificativas e/ou comentários que realmente entendem o que o termo implica.

**Excerto 12:** Eu tento, mesmo porque na maioria das vezes eu primeiramente raciocino meu texto em português, para só então colocá-lo em prática na língua inglesa. O que dificulta é meu grau de conhecimento em inglês, que não me permite ter uma habilidade muito grande na prática escrita. (participante 21)

**Excerto 13:** Com certeza! E sempre procuro utilizar as "melhores" palavras, as mais adequadas para a ocasião. (participante 1)

Através da análise das justificativas dadas pelos participantes que não atribuíram a devida importância às condições de produção, notou-se que essa visão pode estar relacionada a como as atividades de escrita eram propostas e desenvolvidas pelos professores. Ou seja, a produção escrita era normalmente feita apenas para fins avaliativos, sem a ênfase apropriada em aspectos da produção textual como, por exemplo, o propósito da escrita, os possíveis leitores, e o local de veiculação do texto, conforme excertos 14, 15 e 16.

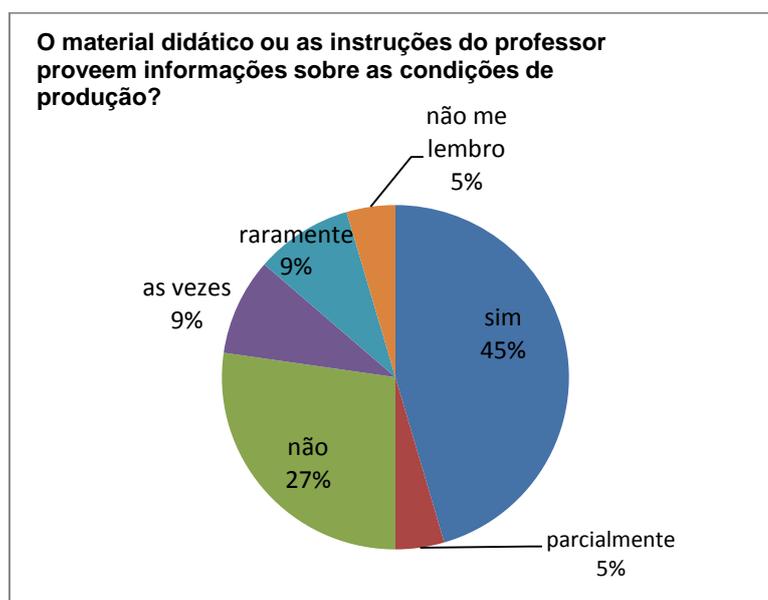
**Excerto 14:** Não porque basicamente quem escrevia: era eu, para quem: geralmente o professor, com qual propósito: somente para fins acadêmicos como o texto era veiculado: impresso no papel. (participante 4)

**Excerto 15:** Não costumo pensar muito no público não. Apenas penso no assunto e escrevo. Depois de ter escrito gosto de rever o texto e aí sim analisar o propósito, etc.. (participante 9)

**Excerto 16:** Sinceramente não penso nestas condições quando estou escrevendo, mas pode ser que eu tenha estas atitudes sem perceber. (participante 6)

Nessa mesma linha, ao responderem a questão seis, os participantes informaram se o material didático ou as instruções fornecidas pelo professor usualmente proveem informações

sobre as condições de produção para a escrita do texto. 45% dos respondentes afirmaram que recebiam tais orientações, 5% que as recebiam, porém de forma parcial, 9% relataram que às vezes essas informações eram fornecidas, 9% indicaram que raramente diretrizes relativas às condições de produção eram fornecidas, 27% afirmaram que normalmente não havia esse direcionamento e 5% não se lembrava. Os dados podem ser visualizados no gráfico 2:



**Gráfico 2 – Provimento de informações relativas às condições de produção**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Alguns alunos informaram que o procedimento de conscientização relativo às condições de produção era adotado pelo professor no curso de graduação especificamente em disciplinas com foco em produção textual.

**Excerto 17:** Tanto na disciplina Produção de Texto quanto nas aulas de literatura o material fornecido era suficiente para desenvolver o trabalho. (participante 4)

**Excerto 18:** Somente uma apostila da disciplina citada, no mais procuramos informações na internet. (participante 5)

Por outro lado, outros participantes enfatizaram que em suas práticas de aprendizagem de produção escrita havia apenas a escolha do tema, sem muitas orientações e direcionamento ao

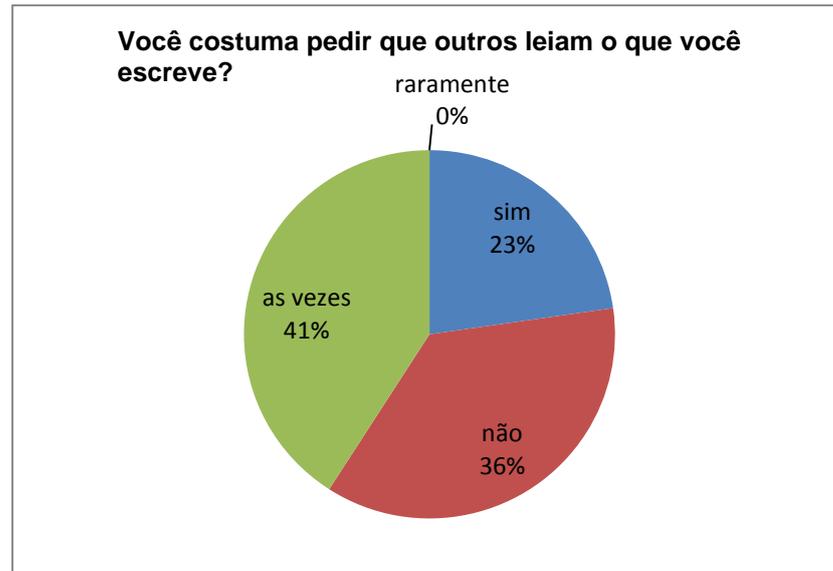
que deveria ser feito durante a produção textual. Além disso, afirmaram que o procedimento didático enfatizando as condições de produção não era normalmente utilizado em LE.

**Excerto 19:** Já vivenciei várias situações de escrita em inglês nas quais o professor simplesmente escolhia um tema para a redação mas não se preocupava em passar aos alunos nenhum background específico (seja quanto ao conteúdo ou quanto às estruturas linguísticas comuns a cada gênero, questões gramaticais etc.). (participante 17)

**Excerto 20:** Geralmente essa preocupação maior com a escrita é característica apenas de escritas em língua nativa. Salvo algumas disciplinas acadêmicas que fornecem material teórico propício ao tema, pois exigem uma escrita mais elaborada. (participante 21)

**Excerto 21:** As instruções costumam deixar o aluno bem livre, e sem direcionamento. (participante 9)

Tendo em vista o foco principal desta pesquisa, com o intuito de verificar se os alunos tinham o hábito de compartilhar seus textos com colegas, perguntou-se, na questão sete, se eles costumavam pedir que outros lessem o que escreviam. Constatou-se não ser essa uma prática frequente entre os alunos, conforme dados expostos no gráfico 3. Reconhece-se, então, que o professor deve incentivar essa postura e criar oportunidades para que os alunos compartilhem os seus textos e para que os textos produzidos por eles não se restrinjam aos limites da sala de aula, mas ao contrário, circulem em ambientes em que haja um número maior de leitores interagindo com os textos, evitando que o professor seja o único leitor. Este é um dos aspectos da perspectiva da escrita como processo: a importância que deve ser dada à publicação da produção textual dos alunos (DIAS, 2004; HYLAND, 2004; LOPES-ROSSI, 2006).



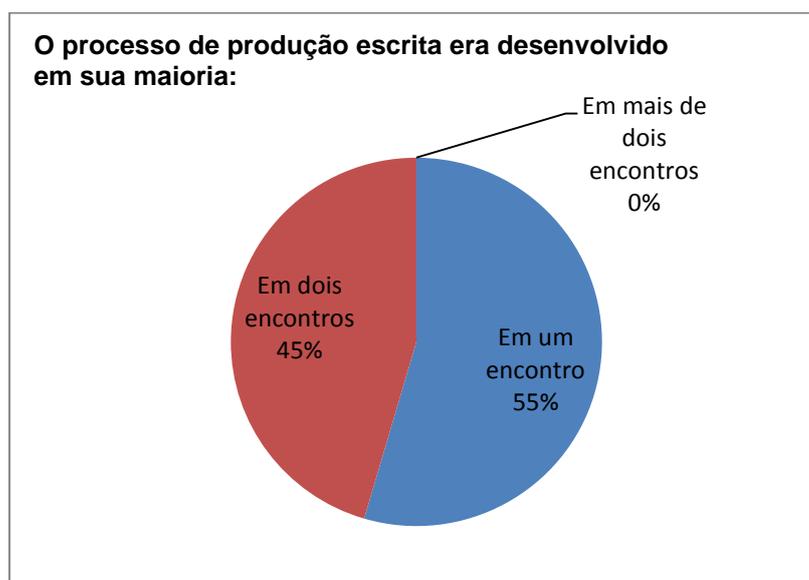
**Gráfico 3 – O compartilhamento da produção textual com outras pessoas**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Um dado significativo surgiu ao investigar se os alunos já haviam escrito textos em colaboração. Todos os vinte e dois alunos responderam que o processo de produção escrita foi sempre desenvolvido individualmente. Assim, a experiência de escrever colaborativamente seria algo novo para esse grupo e seria, portanto, uma prática que deveria ser aprendida.



**Gráfico 4 – Forma de desenvolvimento das produções textuais**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Outro dado importante nos permitiu verificar que a visão de escrita como processo não era frequentemente adotada nas práticas de escrita dos participantes, pois a produção textual era desenvolvida em apenas um ou dois encontros. Desse modo, percebe-se que não há um trabalho extensivo para que a escrita possa ter o caráter cíclico, recursivo e processual (BROWN, 2001; DIAS, 2004; HYLAND, 2004; KOZIKOSKI, 2007; VEADO, 2008; WHITE; ARNDT, 1991).



**Gráfico 5 – Número de encontros para o desenvolvimento da produção textual**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Em relação ao *feedback* fornecido pelos professores, sabe-se que dependendo de como o processo de *feedback* é conduzido, ele pode contribuir para que os alunos aprendam, desenvolvam estratégias necessárias e se tornem participantes no processo de construção e melhoria do texto. Nessa linha, entende-se que o professor pode ser colaborador (PALLOF; PRATT, 2005) e prover apoio durante a etapa de aperfeiçoamento do texto. Observando esse aspecto, percebe-se nas respostas dadas pelos participantes, que a orientação e *feedback* do professor é visto pelos alunos de forma positiva:

**Excerto 22:** Quando o texto precisava de melhoras, o professor indica as partes que necessitavam essas melhoras. Após esse *feedback*, realizo as mudanças e entrego uma nova versão do texto. (Participante 13)

**Excerto 23:** Nas aulas de Produção de Texto os professores forneciam feedback e o processo de correção acontecia ciclicamente, ou seja, havia o feedback, correção nova avaliação e novo feedback. a nas aulas de literatura acontecia somente a correção mas não havia o retorno para nova avaliação. (Participante 4)

**Excerto 24:** A disciplina habilidades integradas 1 possuía feedback maior através dos peer edition com colegas, a outra somente correções feitas por escrito pelo professor. No caso de dúvidas perguntávamos, mas a maioria nem olha o que errou. Eu sempre gostei de verificar meus erros. (Participante 5)

Sabe-se, porém, que nem sempre esse acompanhamento e retorno são facilitados e realizados pelo professor, o que nos é revelado por alguns dos participantes:

**Excerto 25:** A correção do texto era feita diretamente e uma única vez - me refiro às tradicionais correções em caneta vermelha, sem dar chance ao aluno de descobrir qual foi o erro cometido e de escrever uma nova versão. (participante 15)

**Excerto 26:** Ela geralmente nos entregava o texto corrigido e pedia para reescrevermos.

**Excerto 27:** Geralmente os professores destacavam os pontos que mereciam ser melhorados sem maiores detalhes, raramente apresentavam uma metodologia ou fontes de consultas para que eu pudesse pesquisar e tentar melhorar a escrita. Tudo é muito pontual.

**Excerto 28:** Geralmente os professores corrigiam os textos apontando os erros. Algumas vezes era necessário reescrever o texto, mas na sua maioria a atividade terminava aí.

Tendo analisado os excertos e observado as considerações sobre o primeiro questionário, foi possível estabelecer um diagnóstico inicial e conhecer as percepções dos participantes da pesquisa em relação à escrita como processo, à escrita colaborativa e as suas vivências de aprendizagem de escrita em LE.

### **3.2 A Análise da produção textual**

Um dos objetivos deste estudo foi investigar se a colaboração entre os participantes durante a construção do texto resulta em aprimoramento da produção escrita. Com essa finalidade, foram feitas análises das produções textuais e observados fatores envolvidos nesse

processo, tais como as dinâmicas colaborativas e a efetividade da plataforma Wiki como ferramenta facilitadora da escrita em colaboração.

Vale ressaltar que apesar da existência de outras variedades linguísticas e de saber que as inadequações linguísticas não necessariamente impedem a compreensão e o entendimento de um texto, optou-se, neste estudo, por adotar a variedade padrão da norma culta da língua inglesa como parâmetro durante as análises dos textos, a fim de promover a adequação ao gênero notícia *on-line* e à linguagem usualmente utilizada nesse gênero. Cabe, ainda, destacar que esta pesquisa adota a concepção de que o erro não remete a uma interpretação contextual de fracasso, mas é entendido como parte do processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2001).

Utilizou-se, também, a nomenclatura da gramática tradicional, como, por exemplo, preposições, pronomes, etc., por serem esses termos frequentemente utilizados nos livros didáticos e em gramáticas. Durante o processo de correção, notou-se que os tipos de inadequações encontradas eram variados e, então, houve a necessidade de criar uma categorização mais ampla, que enquadrasse as inadequações linguísticas recorrentes. Desse modo, a categorização utilizada não foi previamente estabelecida, mas surgiu no processo da primeira análise da produção textual. Consideraram-se, também, outros critérios pertinentes ao gênero, como por exemplo, o plano textual global, a articulação de ideias e a coesão. Ou seja, a análise da produção escrita também levou em conta os padrões contextuais relativos às condições de produção, aos aspectos discursivos do gênero notícia *on-line* (quadro 1), além de ter considerado os aspectos linguísticos. Portanto, tendo em vista os objetivos secundários desta pesquisa, foram observados os aspectos do quadro 3 a seguir:

<b>Critério</b>	<b>Detalhes do Critério</b>
<b>Tema</b>	- Aborda adequadamente o tema?
<b>Gênero</b>	- Adequação ao gênero Web News e à sua função social?
<b>Plano textual global</b>	Data Manchete Lead Autoria (opcional) Corpo do texto
<b>Recursos multimodais</b>	Quais os recursos semióticos utilizados? ( ) Linguístico ( ) Visual ( ) Áudio ( ) Movimento ( ) Espacial
<b>Links</b>	Presença de links hipertextuais?
<b>Mecanismos enunciativos</b>	Neutralidade do autor? Polifonia (pode-se perceber a voz dos entrevistados? )
<b>Coesão nos planos linguístico e discursivo</b>	- Bom uso de elos coesivos gramaticais? - Bom uso de elos coesivos lexicais?
<b>Acuidade no plano linguístico</b>	Inadequações: ( ) Concordância verbal ( ) Emprego de artigo ( ) Emprego de pronomes ( ) Escolha lexical ( ) Caso genitivo ( ) Omissão /adição de palavras ( ) Ordem de palavras ( ) Ortografia ( ) Pontuação ( ) Tempo verbal incorreto ( ) Uso de plural /singular ( ) Uso de preposição
<b>Articulação de ideias</b>	( ) Não apresenta transição adequada entre as ideias no desenvolvimento do tema? ( ) apresenta falhas de articulação (repetição de palavras, frases incompletas). ( ) Uso indevido de marcadores do discurso. ( ) Falhas de referenciação.
<b>Coerência nos planos linguístico e discursivo</b>	É coerente? Incoerência, por: ( ) Quebra de relação entre ideias. ( ) Falta de elementos próprios das sequências expositiva / descritiva. ( ) falha na organização temática devido ao uso inadequado de palavras ou expressões. ( ) Ideias contraditórias ou ambíguas.

**Quadro 3: Critérios observados nas análises das produções textuais**  
**Fonte: Elaborados pela autora**

Cabe ressaltar que os critérios serviram como referência e orientação para verificar o aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos participantes, tendo também em vista a função social de suas produções, tanto na produção individual quanto na que foi feita em colaboração.

### **3.2.1 A análise da produção textual individual**

A produção individual (anexo D) desenvolvida na plataforma Wiki, permitiu estabelecer um diagnóstico inicial para que se identificasse quais as noções do gênero notícia *on-line* os alunos já possuíam ou assimilaram com o trabalho desenvolvido nos primeiros encontros do curso. Além disso, possibilitou conhecer o nível de conhecimento da língua que o grupo apresentava e viabilizou a familiarização com a plataforma Wiki durante o processo de produção textual.

Quatorze alunos escreveram a notícia *on-line* individualmente. A análise desses textos indicou que os participantes procuraram observar as características encontradas nos exemplares de referência do gênero notícia *on-line* que foram lidos e analisados antes do início do processo de escrita. O que se pôde observar, através da análise das notícias *on-line* escritas individualmente, foi que, de maneira geral, boa parte dos participantes demonstrou possuir uma noção essencial dos aspectos discursivos e linguísticos caracterizadores desse gênero. Considera-se que isso se deve ao fato de os alunos serem leitores competentes em português e em inglês de notícias impressas e *on-line*, além de já terem lido diversos textos do mesmo gênero, inclusive na fase inicial deste estudo. Reiterando, acredita-se que o trabalho de leitura realizado com os alunos para a identificação dos traços recorrentes nesse tipo de gênero serviu para chamar a atenção para essas características.

Usando os critérios de análise apresentados no quadro 3, tendo em vista os objetivos secundários desta pesquisa, foram atribuídas notas globais e calculou-se também a sua correspondência em porcentagem (o quadro de critérios e pontuação utilizada na análise pode ser encontrada no apêndice 5). A tabela 2 a seguir mostra a pontuação de cada participante na produção textual individual. Para a preservação da privacidade dos participantes, os nomes dos alunos foram substituídos pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes.

**TABELA 2:**  
**Análise da produção escrita individual**

<b>Participante</b>	<b>Nota 25,00</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>AF</b>	15,7	62,7%
<b>CF</b>	16,5	66,1%
<b>DS</b>	15,4	61,5%
<b>EL</b>	13,9	55,6%
<b>EB</b>	14,2	56,6%
<b>EC</b>	9,9	39,7%
<b>GO</b>	20,3	81,2%
<b>HA</b>	19,4	77,5%
<b>KN</b>	18,9	75,5%
<b>KS</b>	21,1	84,4%
<b>PF</b>	18,3	73,2
<b>RZ</b>	16,7	66,9%
<b>RM</b>	19,7	78,9%
<b>UC</b>	20,3	81,1%

**Fonte: Dados da pesquisa**

A maioria dos participantes desenvolveu bem o tema escolhido e, de forma geral, observou a adequação ao gênero notícia *on-line* e à sua função social e, também, observou alguns aspectos do plano textual global. Nesse sentido, todas as notícias apresentaram manchete; dez notícias apresentaram *lead*, mas apenas três apresentaram data.

No que diz respeito aos recursos multimodais utilizados, além de recursos linguísticos, os participantes também usaram recursos visuais, espaciais e, em alguns casos, recursos de

áudio. É importante observar que onze participantes utilizaram imagens (AF, CF, EL, EB, EC, GO, HA, KN, KS, PF e RM), porém, apenas dois participantes (EL e EB ) inseriram vídeos às suas páginas.

Quanto à presença de *links* hipertextuais, apenas seis participantes utilizaram esse recurso (EL, GO, KN, KS, PF, RM), não remetendo, assim, para outras páginas que pudessem esclarecer ou dar mais informações relacionadas ao tema abordado.

Ao observar os mecanismos enunciativos, listados no quadro 3, observa-se que doze participantes (AF, CF, DS, EB, GO, HA, KN, KS, PF e RM) tentaram manter a neutralidade do texto, se atendo a relatar os fatos, não demonstrando a opinião pessoal e respeitando o princípio da imparcialidade. Por outro lado, um número menor utilizou-se do recurso de polifonia (CF, EL, EB, GO, HA, KS, RZ, UC), ou seja, apenas sete participantes utilizaram essa estratégia para validar o seu discurso através da manifestação de outras vozes envolvidas na notícia.

Outro fato importante a ser destacado é a heterogeneidade do nível de proficiência em língua inglesa do grupo, caracterizada por grande variação no desempenho linguístico dos participantes. A pontuação no quesito “acuidade no plano linguístico” variou, assim como os tipos de inadequações. Se por um lado os participantes UC, HA e DS apresentaram excelente competência linguística, por outro lado, nas produções de CF, EC e EB, a acuidade no plano linguístico foi bem inferior, apresentando número bem maior de erros, conforme tabela 3 a seguir.

**TABELA 3**  
**Número de inadequações nas produções individuais**

<b>Inadequação</b>	<b>AF</b>	<b>CF</b>	<b>DS</b>	<b>EL</b>	<b>EB</b>	<b>EC</b>	<b>GO</b>	<b>HA</b>	<b>KN</b>	<b>KS</b>	<b>PF</b>	<b>RZ</b>	<b>RM</b>	<b>UC</b>
Escolha lexical	3	5		10	4	3	3		4	1	4	3	3	
Concordância verbal	1	1	1	1	3	3	1	2			1			
Emprego de artigo	1	2	1		1		3				2			1
Emprego de pronomes	1					2								
Caso genitivo					1						1			

Omissão / adição de palavras		3				2	2		4	3	6	1		
Ordem de palavras		2		2	3	2	2	1		1			3	
Tempo verbal		1		1	3	2	1			1				
Uso de plural / singular					4	2		1			1			
Uso de preposição	3	5	1	3	3	3	2	1	1	2	1		1	
Ortografia			2	1			2					3		
Pontuação														
<b>Total por participante:</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa

As inadequações de maior ocorrência no plano linguístico, evidenciado pelos textos dos participantes, estavam relacionadas à escolha lexical, omissão ou adição de palavras, ao uso de preposições, à ordem de palavras e à concordância verbal, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

TABELA 4

Número de inadequações no plano linguístico

Tipo de Inadequações	Nº de Inadequações
Pontuação	0
Caso genitivo	2
Emprego de pronomes	3
Ortografia	8
Uso de plural / singular	8
Tempo verbal	9
Emprego de artigo	11
Concordância verbal	14
Ordem de palavras	16
Omissão / adição de palavras	21
Uso de preposição	26
Escolha lexical incorreta	43

Fonte: Dados da pesquisa

Em termos de articulação de ideias e coerência nos planos linguístico e discursivo, os participantes, de forma geral, foram bem sucedidos na articulação e na transição entre as ideias no desenvolvimento do tema. Além disso, fizeram uso de elementos próprios das sequências expositiva e descritiva e apresentaram organização temática satisfatória.

### 3.2.2 A análise da produção textual colaborativa na plataforma Wikispaces

A fim de verificar se a interação e a colaboração entre os aprendizes, utilizando a plataforma Wiki, melhoram a qualidade da produção textual, esta seção analisará os dados provenientes das produções textuais colaborativas, das interações entre os participantes e da plataforma Wikispaces, de modo a responder a uma das perguntas de pesquisa.

Em um primeiro momento, é importante abordar as considerações relativas às dinâmicas de colaboração e à participação dos alunos na construção da produção textual colaborativa. Através da observação do uso da plataforma Wiki durante a produção textual colaborativa, e também, das interações da pesquisadora com os grupos nesse processo, pôde-se avaliar o potencial pedagógico da plataforma Wikispaces para facilitar as dinâmicas colaborativas. Observou-se que apesar de algumas de suas limitações foi possível a construção do texto a várias mãos. Nesse sentido, a ferramenta Wiki favoreceu as dinâmicas colaborativas através de seus recursos, que possibilitaram verificar e monitorar o desenvolvimento da escrita em colaboração. Esses recursos serão apresentados e discutidos ao longo desta seção.

A página de histórico do ambiente Wikispaces, por exemplo, permite que sejam selecionadas duas versões do texto para a comparação, observando data e hora de alteração, e o autor. Após selecionar as versões, o usuário pode verificar o que foi feito através do ícone “*compare*” (figura 14) e, assim, a comparação é realizada indicando as alterações da página por meio do destaque em cor verde, para o que foi adicionado, e em vermelho, para o que foi deletado. A figura 15 mostra a comparação de duas versões da notícia *on-line* produzida pelo Grupo Earth, escritas por GO no dia cinco de Junho, às 7h09 e alterada por LM às 10h56.

Date	Compare	Author	Comment
Jun 2, 2010 10:51 pm	<a href="#">select</a>		
Jun 1, 2010 8:20 pm	<a href="#">select</a>		
Jun 1, 2010 8:17 pm	<a href="#">select</a>		
Jun 1, 2010 7:08 pm	<a href="#">select</a>		
May 25, 2010 8:14 pm	<a href="#">select</a>		
May 25, 2010 8:01 pm	<a href="#">select</a>		
May 25, 2010 6:44 pm	<a href="#">select</a>		
May 25, 2010 6:42 pm	<a href="#">select</a>		

1 - 8 of 8

**Figura 14: Página de histórico na plataforma Wikispaces para a seleção de versões**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Comparing [GO](#) Jun 5, 2010 7:09 pm to [LM](#) Jun 5, 2010 10:56 pm  
 (Deleted, Inserted)  View WikiText  Review Changes

"We had no holiday right now so ...", says Fernanda Silva, a student from 4th grade of elementary education at a state school in Belo Horizonte. **The missed classes really have to be compensated, because the students are not responsible for the strike and many of them need this classes to prepare themselves to Vestibular e ENEM.**

On the other hand, some teachers **said say** that the strike had a positive balance: "Our movement was important, we showed to society that we are dissatisfied with working conditions and the terrible wages paid to teachers in the state, moreover, that we days off were not cut," says Polyanna, an English teacher of 8th grade.

**Also according to Rosa Helena who is teacher of the School José Antonio Pessoa in Ribeirão das Neves the wage informed by the governor does not correspond to reality and therefore she released her paycheck to prove it. The governor stuck a spreadsheet with the salaries of school employees to prove to people that the strike was unjust. Thus, she stuck her paycheck next to the spreadsheet to prove that the wages reported by the governor did not match reality.**

The government committed not to cut wages and do not demit teachers. "Teachers will continue mobilized awaiting the results of government commitments," said Beatriz Cerqueira (Sind-ute).

This strike brings up an old debate: the depreciation **of the teachers in Brazil. of the brazilian educational system** . It can draw a conclusion: **How can a country that treats its educators with so come, one day, becomes much disrespect become a first world nation?** What we know is that the strike is a right guaranteed by the **Constitution, then, Constitution. Then,** whether some like it or not, it will continue to exist until **they improve the educational conditions in the country. Brazil are improved .**

**Figura 15: Página de histórico comparativa de versões na plataforma Wikispaces**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

Através do uso desse recurso de comparação, foi possível verificar as alterações na página durante o processo de escrita colaborativa. Ou seja, a ferramenta permitiu monitorar as interferências de cada integrante do grupo, tais como a inserção de imagens, de vídeo e as modificações no texto. Assim, foi possível acompanhar o aperfeiçoamento das notícias *on-line* produzidas colaborativamente pelos grupos.

Outra estratégia utilizada para facilitar a identificação da contribuição de cada participante foi a escolha de cores. Como já mencionado no capítulo anterior, cada integrante usou uma determinada cor todas as vezes em que fez alterações no texto e na página Wiki. Como exemplo, a figura 16 mostra uma das versões da produção textual visualizada a partir da página principal da plataforma. O grupo que escreveu essa notícia *on-line* era constituído de quatro integrantes que usaram as cores preta, vermelha, azul e rosa. Assim, esse procedimento facilitou a identificação da participação individual de cada integrante no trabalho coletivo e favoreceu a visualização imediata das intervenções no texto.

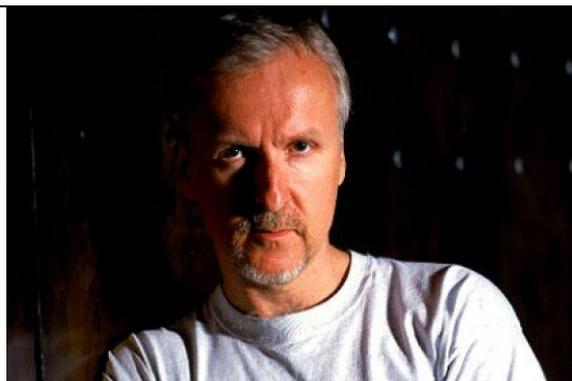
## **James Cameron is producing a 3D film of Mars with NASA**

**Director believes that camera will make discoveries more interesting. Invention will be coupled to the *robot explorer* whose mission is to go to Mars in 2011**

The Canadian filmmaker James Cameron, who signed the 3D movie [Avatar](#), convinced [NASA](#) to install a camera in three dimensions on the robot that will explore the planet Mars in 2011, revealed yesterday the [Pasadena Star News](#) newspaper.

The director of two of the greatest movie hits of all times, *Titanic* and *Avatar*, defended the cause of his high definition 3D camera directly along with Charles Bolden, NASA administrator, during a meeting last January, according to the newspaper. If that high definition 3D camera comes up, it is likely that the movie will have a promising future.

James Cameron claim that 3D eyes for the robot *Curiosity* will offer more fascinating images to the audience.



Filmmaker James Cameron will shoot 3d images of Mars

"The idea got completely opened. Our first meeting went very well", said the director concerning Bolden. The article assured that NASA bought a 3D camera and it'll be fixed to the robot explorer. "It's a very ambitious and very exciting mission", supplied the organizer. The scientists "will answer many fundamental questions about the possibility of men to live in Mars", concluded Cameron. Furthermore, if this 3D camera is coming, probably it will attract more audience.

### Final adjustments

The cameras are mounted at [Malin Space Science Systems](#), located in San Diego (California). The fixed focus lenses (34mm and 100mm) camera have been delivered to NASA to prepare the preliminary tests with Curiosity. If everything goes well, we will have images of Mars in 3D, with cinematic quality. But do not expect to see a landscape as beautiful as Pandora.



Video simulates how *Curiosity's* trip will be

links:

<http://www.avatarmovie.com/>

<http://www.pasadenastarnews.com/>

<http://www.nasa.gov/>

<http://www.msss.com/>

**Figura 16: Visualização da notícia na página principal do Wikispaces**

**Fonte: Dados da pesquisa**

A análise das produções textuais em etapas diferentes do processo permitiu verificar melhorias consideráveis em diversos aspectos relativos à escrita ao longo da construção colaborativa das notícias *on-line* até às versões finais publicadas. Ao observar, por exemplo, a

questão da utilização de recursos multimodais e a adequação ao gênero, pode-se perceber, através da comparação das figuras 17 e 18, o aperfeiçoamento da notícia *on-line* do grupo Saturn. A figura 17 mostra a primeira etapa da produção textual, apresentando um texto sem imagens, sem vídeos e hiperlinks. A figura 18 mostra a sua versão mais elaborada, na qual o integrante FS acrescenta imagens e o AF adiciona um vídeo e um *hiperlink* à notícia *on-line*, durante o processo de colaboração pela ferramenta Wiki.

## Five Days of Literature in Paraty

*Paraty is the stage of the 7th edition of the most important literary festival in Brazil*

From August 4th to 8th, Paraty ~~receives~~ hosts one more time the Flip FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty (Paraty's International Literary Party). The festival, since its first edition, has put Brazil in the ~~scenery~~ agenda of the most important literary events around the globe. In this year's edition, more than 200 events are programmed, including debates, workshops, movies exhibitions, and music concerts. Important writers have already confirmed their presence in this party, which is famous by the enthusiasm of the public and the city's hospitality.

One of the main objectives of the festival is to encourage the reading habit, especially of literary works. In 2009 Bartolomeu Campos de Queirós published the "Manifesto por um Brasil Literário", which reaffirms the importance of encouraging reading and expresses the intention to make Brazilian society a society of readers. FLIP is one of the largest literary festivals in the world and it's attended ~~for~~ by important authors who participate in ~~round-tables~~ panel discussions, lectures and book launches book releases.

This year's edition, attuned with the growing participation of Brazil in the global political, economical and cultural agenda, pays homage to Brazilian sociologist Gilberto Freyre – one of the first authors to analyze the country's society in a positive and constructive way. Brazilians indeed have plenty of reasons to celebrate – one needs only to think about the country being host of both 2014 World Cup and 2016 Olympics –, and this year's FLIP, along with the enriching presence of its many notable guests and the not less enriching heated discussions it will promote, makes for one more reason to be proud of our country.

**Figura 17 - Primeira versão escrita pelo grupo Saturn**

**Fonte: Dados da pesquisa**



## Five Days of Literature in Paraty

Paraty is the stage of the 7th edition of the most important literary festival in Brazil.

From August 4th to 8th, Paraty hosts one more time the FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty (Paraty's International Literary Party). The festival, since its first edition, has put Brazil in the agenda of the most important literary events around the globe. In this year's edition, more than 200 events are programmed, including debates, workshops, movies exhibitions, and music concerts. Important writers have already confirmed their presence in this party, which is famous for the enthusiasm of the public and the city's hospitality.

One of the main objectives of the festival is to encourage the reading habit, especially of literary works. In 2009, Bartolomeu Campos de Queirós published the text "Manifesto por um Brasil Literário", which reaffirms the importance of encouraging reading and expresses the intention to make Brazilian society a society of readers. FLIP is one of the largest literary festivals in the world and it's attended by important authors who participate in panel discussions, lectures and book releases.

This year's edition, attuned with the growing participation of Brazil in the global political, economical and cultural agenda, pays homage to Brazilian sociologist Gilberto Freyre – one of the first authors to analyze the country's society in a positive and constructive way. Brazilians indeed have plenty of reasons to celebrate —and this year's FLIP, along with the enriching presence of its many notable guests and the not less enriching heated discussions it will promote, makes for one more reason to be proud of our country.





Paraty's Municipal Secretary of Culture and Tourism talking about using Paraty's International Literary Festival as a tool for children and youth education.

More information on: <http://www.flip.org.br/>

**Figura 18: Terceira versão escrita pelo grupo Saturn**

**Fonte: Dados da pesquisa**

O anexo E apresenta as produções textuais de cada grupo em duas versões para a verificação dessas e de outras alterações.

O recurso de estatística do Wikispaces também auxiliou na verificação da contribuição de cada participante do grupo através do registro do número de edições realizadas na página por cada membro. De forma geral, a maioria dos participantes dos cinco grupos colaborou e se envolveu no processo de escrita. Através dessa análise, pode-se perceber que o grupo Júpiter foi o mais equilibrado em termos de número de contribuições por participante no ambiente e teve uma participação mais igualitária entre os membros. Já os demais grupos tiveram pelo menos um membro com empenho individual ou parcela de colaboração insatisfatória, quando comparado ao de seus colegas, conforme tabela 5.

**TABELA 5**  
**Participantes e número de edições na plataforma Wiki.**

GRUPO EARTH		GRUPO JUPITER	
Participantes	Número de edições	Participantes	Número de edições
GO	<u>83</u>	EB	<u>25</u>
LO	<u>2</u>	EL	<u>56</u>
LM	<u>13</u>	EC	<u>27</u>
PF	<u>22</u>	JS	<u>25</u>
RM	<u>36</u>	KN	<u>15</u>
GRUPO MARS		GRUPO SATURN	
Participantes	Número de edições	Participantes	Número de edições
DS	<u>2</u>	AF	<u>19</u>
HA	<u>16</u>	FS	<u>12</u>
JG	<u>5</u>	MG	<u>5</u>
AC	<u>13</u>	RG	<u>1</u>
GRUPO VENUS			
Participantes	Número de edições		
CF	<u>38</u>		
KS	<u>25</u>		
RZ	<u>8</u>		
UC	<u>2</u>		
LS	<u>5</u>		

Fonte: Dados da pesquisa

A questão da participação dos alunos será abordada de forma mais extensa na seção que trata da análise do segundo questionário, na qual os dados podem indicar algumas das possíveis razões do não envolvimento de certos integrantes dos grupos no trabalho colaborativo.

Além do recurso de histórico, já mencionado nesta seção, outras ferramentas da plataforma foram facilitadoras do processo de colaboração, como por exemplo o fórum de discussão e a opção *notify me*.

A ferramenta de discussão de cada página, ilustrada na figura 19, possibilita o envio de mensagens e a comunicação entre os integrantes dos grupos, fator fundamental para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Como se pode observar, especificamente nas mensagens desse fórum (figura 19), houve comunicação entre três participantes do grupo Saturn, informando que já haviam inserido partes do texto na página, convidando os outros integrantes a fazerem alterações, indicando modificações realizadas e, ainda, conversando sobre um dos problemas enfrentados pelo grupo.

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

## first part


**FS** May 28, 2010 12:00 am  
 guys, here is my part. i dont know if its a good introduction, so fev free to change anything or to add infomation to it. FS  
[\[delete\]](#)

---


**re: first part**  
**AF** May 29, 2010 5:59 pm  
 FS i that's ok, I also wrote my part so fell free to change.  
[\[delete\]](#)

---


**re: first part**  
**MG** May 31, 2010 7:22 pm  
 Is RS's part still pending? I'm confused, since I don't know if the body will contain one more paragraph. Could you girls please tell me if it's already time for me to write the conclusion?  
[\[delete\]](#)

---


**re: first part**  
**MG** Jun 1, 2010 5:10 pm  
 Hey girls, I've just finished my part. I have also made some corrections on the first two parts – notice that the corrected parts were stricken through, followed by the proposed corrected form written in blue.  
[\[delete\]](#)

---


**re: first part**  
**FS** Jun 1, 2010 8:33 pm  
 it's ok! there was suppost to have one more par in the body, so i'm guessing RS didn't put her part. Now we have to to the second version, copy the text and paste it to the other page and to these changes of activity 6.  
[\[delete\]](#)

**Figura 19: Fórum de discussão na plataforma Wikispaces**

**Fonte: Dados da pesquisa**

Acredita-se, portanto, que essa ferramenta pode ser essencial, principalmente, em contextos em que não haja outro ambiente virtual de aprendizagem para viabilizar a comunicação entre os participantes durante o processo de produção textual.

Por outro lado, através da configuração da opção *notify me*, a plataforma envia *e-mails* informando o que foi alterado na página, assim como faz a indicação do participante que efetuou as alterações. Esse recurso está disponível não somente ao administrador, mas também a todos os integrantes de um mesmo grupo que desejarem monitorar a página. Assim, essa ferramenta pode facilitar e prover maior conveniência, pois facilita a visualização e o acompanhamento da produção colaborativa, pelo próprio e-mail, sem que o usuário precise acessar a plataforma Wiki.

Em termos de alterações relativas a aspectos linguísticos, pode-se verificar que durante o processo de produção da notícia *on-line*, todos os grupos apresentaram melhorias. Os excertos 29, 30 e 31 são trechos dos textos produzidos por eles, que ilustram algumas das alterações linguísticas feitas. O excerto 29 apresenta o trecho escrito pelos integrantes do grupo Earth GO, PF e RM, revisada, em verde, por LM.

**Excerto 29:** "We had no holiday right now so ...", says Fernanda Silva, a student from 4th grade of elementary education, at a state school in Belo Horizonte. Also, she ~~complement~~ - **complements** "The missed classes really have to be ~~make~~ **made** up. The students are not responsible for the strike and many of them need these classes to be prepared for ~~Vestibular e ENEM~~ **University Entrance Exams.**"

As intervenções de JG, em rosa, no trecho escrito por outros integrantes do Grupo Mars – AC e DS – podem ser vistas no excerto 30.

**Excerto 30:** The director of two of the greatest movie hits of all times, *Titanic* and *Avatar*, defended the cause of his high definition 3D camera ~~directely~~ **directly** along with Charles Bolden, NASA administrator, during a meeting ~~in January last~~ **last January**, according to the newspaper. ~~If~~ **And-if** that high definition 3D camera comes up, it is likely that the movie will have a promising future.

O excerto 31 mostra o trecho escrito pelos integrantes do Grupo Venus CF, KS e UC e a revisão de RZ, em marrom.

**Excerto 31:** Alencar used to live in Belo Horizonte and work at Frutal-MG as a salesman , ~~but one day~~ he suffered an accident ~~while going driving~~ **while driving** back home. His car ~~was~~ **was** seriously damaged and Alencar's body ~~could never be~~ found. ~~Yet~~ **However**, his wife and kids never gave up looking for him, although he ~~was had~~ **had** already been ~~considered deceased~~ **declared deceased by the authorities.**

A fim de verificar a questão do aprimoramento do texto de forma mais detalhada, foi necessário estabelecer um padrão de referência nas análises dos textos produzidos durante o processo de colaboração. Assim, utilizou-se critérios de análise fundamentados nos padrões discursivos e contextuais do gênero notícia *on-line* (quadro 1), observando os objetivos secundários desta pesquisa. Nesse sentido, os critérios (quadro 3) utilizados para as análises das notícias *on-line* escritas em colaboração foram os mesmos adotados na escrita individual, enfatizando aspectos como: desenvolvimento do tema; adequação ao gênero; plano textual global; utilização de recursos multimodais; presença de links hipertextuais; mecanismos

enunciativos; acuidade no plano linguístico; coesão e coerência nos planos linguístico e discursivo e articulação de ideias.

Ao analisar as notícias *on-line* feitas em colaboração, observou-se o processo de escrita e reescritas, durante o aprimoramento do texto, e não somente o texto final. Verificou-se que houve melhoria dos textos à medida que outros participantes interferiram, alteraram e complementaram o texto já postado por outro integrante. A tabela 6 a seguir mostra as pontuações da primeira versão e de outra ao final do processo de escrita, bem como as suas respectivas porcentagens de melhoria.

**TABELA 6**  
**A escrita colaborativa e o aperfeiçoamento do texto**

<b>GRUPO</b>	<b>PRIMEIRA VERSÃO</b>	<b>VERSÃO FINAL</b>	<b>PORCENTAGEM DE MELHORIA</b>
<b>EARTH</b>	74,3%	90,3%	16%
<b>JUPITER</b>	55,8%	83,9%	28,1%
<b>MARS</b>	73,5%	96,2%	22,7%
<b>SATURN</b>	60,8%	96,2%	35,4%
<b>VENUS</b>	71,7%	84,2%	12,5%

**Fonte: Dados da pesquisa**

De forma geral, ao longo do processo, os grupos desenvolveram melhor o tema, abordando as questões essenciais relacionadas a ele e conferindo à notícia *on-line* maior profundidade temática. Os textos foram complementados e enriquecidos com a contribuição de cada integrante do grupo. A complementação pôde ser averiguada através da contagem do número de palavras de uma versão para a outra à medida que os escritores coproduziam a notícia *on-line*. A tabela 7 apresenta a extensão dos textos, por meio do número de palavras, em suas versões iniciais e finais:

TABELA 7

## Extensão dos textos escritos no processo de escrita colaborativa

GRUPO	PRIMEIRA VERSÃO	VERSÃO FINAL
EARTH	456 palavras	624 palavras
JUPITER	216 palavras	486 palavras
MARS	191 palavras	311 palavras
SATURN	287 palavras	292 palavras
VENUS	173 palavras	208 palavras

Fonte: Dados da pesquisa

No processo de produção da escrita colaborativa, a questão da adequação ao gênero notícia *on-line* foi tratada com mais atenção do que na produção individual. Assim, observou-se o plano textual global característico do gênero e a utilização de recursos visuais, sonoros e espaciais para gerar o todo significativo do texto. A tabela 8 apresenta os recursos usados por cada grupo e o processo de enriquecimento dos textos.

TABELA 8

## Recursos utilizados no processo de escrita colaborativa

GRUPO	PRIMEIRA VERSÃO			VERSÃO FINAL		
	IMAGENS	VÍDEOS	LINKS	IMAGENS	VÍDEOS	LINKS
EARTH	✓	×	✓	✓	✓	✓
JUPITER	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MARS	✓	×	×	✓	✓	✓
SATURN	×	×	×	✓	✓	✓
VENUS	✓	×	×	✓	×	×

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao critério acuidade no plano linguístico, houve correções e aprimoramento ao longo processo, resultando em uma notícia *on-line* mais bem elaborada, tendo em vista sua função social e sua veiculação pela internet, o que demandou uma linguagem mais formal. Conforme mostra a tabela 9, o número de inadequações linguísticas reduziu com a

colaboração, *scaffolding* e *feedback* entre os participantes e também com o auxílio das professoras, que apoiaram e contribuíram para o sucesso do trabalho dos participantes.

**TABELA 9**  
**Inadequações linguísticas nos textos escritos em colaboração**

INADEQUAÇÕES	NÚMERO PRIMEIRA VERSÃO	NÚMERO VERSÃO FINAL
Uso de plural / singular	0	0
Emprego de pronomes	1	2
Ordem de palavras	1	2
Tempo verbal	1	0
Caso Genitivo	2	2
Concordância verbal	3	3
Pontuação	3	0
Emprego de artigo	4	2
Omissão / adição de palavras	5	4
Ortografia	8	2
Escolha lexical	11	3
Uso de preposição	15	3
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>24</b>

**Fonte: Dados da pesquisa**

Além do aprimoramento linguístico, houve melhoria na articulação de ideias, conexões entre períodos e parágrafos, o que conferiu continuidade às notícias *on-line*, tendo em vista as suas condições de produção. Os autores (alunos do curso de Letras) também buscaram observar o princípio da neutralidade com a exposição de fatos e não de opiniões, deixando ao leitor a tarefa de tirar as suas próprias conclusões.

A análise dos dados e as considerações relativas à produção colaborativa na plataforma Wiki permitiram verificar a influência da colaboração na produção em coautoria e também ratificar o potencial da plataforma para a utilização no ensino de escrita colaborativa.

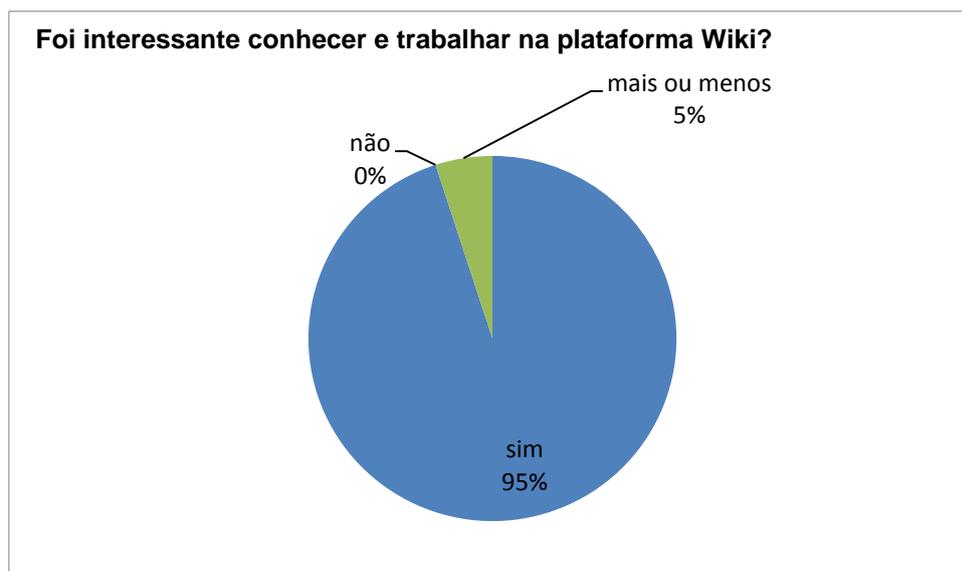
### **3.3 A análise do segundo questionário**

Ao final deste estudo, um segundo questionário foi aplicado a vinte respondentes, com o objetivo de colher e avaliar as percepções e opiniões dos participantes no que se referia às perguntas de pesquisa. Assim, considerou-se aspectos relativos à usabilidade da plataforma Wikispaces, às limitações dessa ferramenta e à escrita colaborativa. De forma complementar, também foram abordadas questões relativas aos objetivos secundários desta pesquisa. As respostas dos participantes a esse questionário encontram-se no anexo C.

Durante a análise, foram observados os mesmos critérios adotados no primeiro questionário. Assim, foram verificadas, em um primeiro momento, as respostas que cada participante deu para cada uma das perguntas que foram feitas, com o objetivo de se obter uma visão global. Em um segundo momento, foi feita uma comparação, a fim de identificar semelhanças e diferenças encontradas em respostas dadas à mesma pergunta.

#### **3.3.1 O trabalho na Ferramenta Wiki**

O questionário abordou questões relativas à aplicação pedagógica da plataforma Wiki, aos seus recursos e ao nível de satisfação dos alunos quanto ao seu uso. Assim, os participantes puderam avaliar e expressar as suas opiniões sobre o trabalho no ambiente Wikispaces. A maioria dos participantes (95%) relatou ter sido a experiência e o uso da ferramenta favoráveis e avaliaram a tecnologia de forma positiva, conforme gráfico abaixo:



**Gráfico 6: Avaliação da plataforma Wiki**

Fonte: Dados de pesquisa

Apesar de haver algumas limitações no ambiente, que serão posteriormente relatadas, os alunos avaliaram de forma favorável o potencial da ferramenta Wiki como recurso pedagógico no contexto educacional, especialmente na produção textual em colaboração, como foi feita neste estudo. Nos excertos 32, 33, 34, 35 e 36 são reproduzidas as justificativas e as explicações dos participantes:

**Excerto 32:** Muito Interessante. Com ela aprendi vários recursos diferentes da Internet e tive a oportunidade de praticar juntamente com o grupo as ferramentas que o site oferece. (EB – Grupo: Jupiter)

**Excerto 33:** Gostei do modo como funciona esse tipo de ferramenta. Nunca tive um blog, mas acho que deve ser parecido com um; uma espécie de blog comunitário. E pela minha falta de conhecimento no assunto é que achei tão interessante participar. O que mais gostei mesmo foi de ter aprendido a fazer uma Wiki; não sei se usarei no futuro, mas se um dia precisar, seja na vida pessoal ou, principalmente, profissional, já saberei manusear tal ferramenta. (CF – Grupo: Venus)

**Excerto 34:** Foi interessante, sim. Já utilizava a ferramenta Wiki há algum tempo, mas somente como "consumidor" – isto é, leitor de páginas Wiki (especialmente a Wikipédia). Ter tido a chance de conhecer como a ferramenta funciona e como é fácil de ser utilizada foi bastante esclarecedor e construtivo. (MG – Grupo: Saturn)

**Excerto 35:** É uma ferramenta prática, fácil de usar e muito versátil. Além disso, permite uma visão global do trabalho que está sendo feito, o que é realmente uma importante chave para que o trabalho colaborativo possa ser bem desenvolvido. (JG – Grupo: Mars)

**Excerto 36:** Foi muito interessante, pois é uma ferramenta prática, fácil de ser usada e que nos permite uma boa interação para trabalhos em grupo. (KS – Grupo Venus)

Portanto, pode-se perceber que a possibilidade de construir um texto coletivamente no universo da Internet, através da plataforma Wiki, foi entendida como uma experiência positiva. Ou seja, os participantes puderam vivenciar o ato de construir conhecimento coletivamente, se preparar para uma eventual necessidade de uso desse tipo de plataforma em momentos futuros, tiveram a oportunidade de ler e, principalmente, de produzir conteúdos (ABBEG, 2009). Além disso, constataram que a plataforma provê adequadamente o suporte necessário ao trabalho colaborativo.

O participante LM, que relatou não ter ficado muito satisfeito com o trabalho na plataforma Wiki, explica:

**Excerto 37:** Mais ou menos. Como eu trabalho com computadores o dia todo, achei cansativo. A ferramenta é interessante e acho que para o público mais jovem e que gosta de ficar bastante tempo junto ao computador deve ser muito interessante. (LM – Grupo: Earth)

Nesse sentido, cabe salientar a importância de que, além de prover oportunidades para a incorporação de novas tecnologias ao ensino, também é fundamental esclarecer os objetivos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, a fim de que não surjam frustrações como a relatada por LM.

### **3.3.2 As limitações do ambiente Wikispaces**

Dentre as limitações do ambiente Wikispaces apontadas pelo grupo, prevaleceu a percepção negativa quanto aos recursos de formatação de *layout* (fonte, cor, tamanho, enquadramento de imagens). Os participantes AC, EL, EB, JG, MG, PF e RM afirmaram que os recursos de formatação disponíveis são insuficientes. Percebe-se, assim, que havia a

expectativa de que a plataforma oferecesse os mesmos recursos de editores de texto e, dessa forma, provesse opções mais elaboradas de formatação e alteração de *layout*.

Outro aspecto limitador identificado pelo participante AF foi a ausência de um corretor ortográfico. Os editores de textos atuais disponibilizam esse recurso que também pode ser usado como ferramenta de aprendizagem. Ao destacarem partes do texto que apresentam possíveis erros, permitem que o escritor avalie, reflita e busque adequar a escrita de acordo com as sugestões oferecidas. Desse modo, o participante percebe esse recurso como ferramenta favorável que poderia facilitar a escrita de textos na plataforma Wiki.

Alguns participantes (CF, JS e LM) identificaram a dificuldade de se trabalhar na página Wiki quando mais de um integrante está editando a página ao mesmo tempo. Alguns informaram que perderam informações, pois as alterações feitas simultaneamente não eram salvas. Dessa forma, esse aspecto dificultou a escrita colaborativa e se apresentou como fator limitador do trabalho em grupo.

O participante FS afirmou que a ferramenta para discussão poderia ser melhor. O recurso que a plataforma disponibiliza permite postar questionamentos e comentários como em um fórum de discussão. O aluno sugeriu que a existência de um *chat* poderia facilitar a interação e a troca de ideias. Assim, além da ferramenta de discussão e interação assíncrona, a opção síncrona poderia favorecer o trabalho colaborativo.

O participante HA discorre sobre a limitação relativa à exportação dos dados criados/gerados na página Wiki. Arquivos, planilhas e documentos podem ser incorporados à página, mas não há a opção de exportar a página para um arquivo em .pdf ou outro formato, como é possível por exemplo, no Google Docs<sup>46</sup>.

**Excerto 38:** Acho que a principal limitação é a integração com outros ambientes. As aplicações são muitas inclusive em uma empresa onde trabalhos colaborativos podem ser desenvolvidos em equipes. Porém na prática não consigo exportar o

---

<sup>46</sup> O *Google Docs* é uma aplicação da *Web 2.0* que permite a autoria coletiva e compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários.

resultado para um pdf ou enviar por um e-mail ou para um powerpoint. Acho que isso torna o resultado final bem limitado. (HA– Grupo: Mars)

### 3.3.3 O ensino de gêneros e a produção escrita

O estudo das características de gênero fundamentou a prática pedagógica durante o desenvolvimento deste estudo, observando, assim, os seus objetivos secundários. Nesse sentido, atividades de pré-escrita, com a observação de exemplos autênticos do gênero notícia *on-line*, foram incorporadas ao ensino para promover discussões e identificar as especificidades caracterizadoras do gênero. Ao avaliar esse aspecto da prática pedagógica adotada neste estudo, por meio da análise dos depoimentos dos alunos, verificou-se que a maioria deles reconheceu o impacto positivo que esse procedimento didático teve na aprendizagem de produção textual de notícias *on-line*, como podemos observar nos excertos 39, 40, 41, 42, 43 e 44.

**Excerto 39:** Sim, contribuiu. Acredito que a análise de corpora é uma ferramenta poderosa no aprendizado de uma língua estrangeira, e acessar e conhecer mais sobre exemplos vivos de língua (como as web news) foi útil para a fixação do conhecimento de seus recursos e mecanismos. (MG – Grupo: Saturn)

**Excerto 40:** Sim. Acredito que sempre é importante conhecermos bem as características do gênero textual com o qual vamos trabalhar antes da escrita – isso facilita a escolha dos tópicos a serem trabalhados, além de dar maior segurança ao redator. (JG – Grupo: Mars)

**Excerto 41:** Sim, pois, quando você tem uma idéia acerca do estilo textual a ser produzido fica mais fácil estruturar o processo de produção já pensando no seu objetivo. (AF – Grupo: Saturn)

**Excerto 42:** Com certeza. Quando conhecemos o gênero, ficamos atentos aos detalhes que não podem faltar na hora da escrita e da revisão. (KS – Grupo: Venus)

**Excerto 43:** Para quem quer trabalhar com produção de textos, sim, contribuiu. É sempre bom saber como estruturar textos de acordo com o tipo texto. (EL – Grupo: Jupiter)

**Excerto 44:** Sim, com certeza, pois pudemos lembrar como é feito este tipo de gênero antes para escrever a notícia adequadamente. (GO – Grupo: Earth)

Os participantes que não avaliaram esse procedimento pedagógico de forma positiva apresentaram justificativas diferentes, conforme excertos 45, 46 e 47.

**Excerto 45:** acho que escrevi da mesma forma, apenas tentei fazer um texto coeso, já que a intenção era uma "web news". (EC – Grupo: Júpiter)

**Excerto 46:** Nem percebi a diferença entre a "web news" e as outras formas de notícias. (HA – Grupo Mars)

**Excerto 47:** Mais ou menos, porque eu já conhecia as estratégias de texto jornalístico. Acho que conhecer o gênero Wiki não fez muita diferença neste sentido. (LM – Grupo: Earth)

O participante EC havia perdido muitas aulas e esteve presente apenas nos três últimos encontros. Assim, não participou da etapa fundamentada nos objetivos secundários desta pesquisa, durante a qual houve o levantamento e a conscientização das características do gênero. Talvez por isso não tenha reconhecido a importância desse procedimento. Por outro lado, o participante HA não compreendeu que não houve comparação do gênero notícia *on-line* com o gênero notícia em outros suportes; e o aluno LM aparentemente não entendeu que a plataforma Wiki foi utilizada como ferramenta de colaboração.

### 3.3.4 O processo de colaboração

Visando centrar-se no processo colaborativo, foco de uma das perguntas de pesquisa, o questionário abordou questões como, por exemplo, as estratégias de colaboração, as dificuldades quanto ao trabalho colaborativo, os fatores facilitadores e restritivos da colaboração.

Todos os alunos avaliaram a interação e o processo de colaboração de forma positiva, demonstrando que houve troca, participação e envolvimento da maioria dos integrantes de cada grupo. Quando perguntados sobre as estratégias de colaboração e se houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes, eles responderam:

**Excerto 48:** Houve distribuição de tarefas, mas isso não anulou nossa interação: utilizamos os fóruns para discussões, bem como os recursos de edição de páginas Wiki para sugerirmos alterações nos textos. (MG – Grupo: Saturn)

**Excerto 49:** Após escolher o tema, num primeiro momento, nós distribuímos as tarefas. Depois, houve troca de informações na parte sobre que foco deveríamos dar a notícia e na parte de correção gramatical do texto. (FS – Grupo: Saturn)

**Excerto 50:** Houve muita interação. Não utilizamos o fórum porque em quase todas as atividades nós estávamos bem perto para discutir e tínhamos liberdade para fazer as correções que considerássemos cabíveis. Eu acho que se fosse tudo à distância, teríamos usado o fórum. (KS – Grupo Venus)

**Excerto 51:** Houve interação entre o grupo, dentro da sala de aula e em algumas vezes através da ferramenta. (EB – Grupo: Júpiter)

**Excerto 52:** Não houve divisão de tarefas. Eu escrevi uma notícia e não tive tempo de redigir o final. Na sala de aula, os outros participantes foram acrescentando ideias e fazendo as devidas alterações: uma pessoa escreveu o desfecho para a notícia; outra fez as correções gramaticais necessárias; outra acrescentou informações novas e etc. Fora da sala de aula não houve interação. Conversei por email (pessoal) com um dos integrantes do grupo a respeito de uma das tarefas, apenas para tirar dúvidas e avisar o que eu já havia feito e perguntar também o que ela já havia feito, para que eu não repetisse. As dúvidas que eu tive a respeito do gênero e mesmo regras gramaticais eu tirei com os colegas e professores em sala de aula e/ou procurei na internet. (CF – Grupo Venus)

**Excerto 53:** Houve troca indireta de conhecimento entre os participantes, uma vez que, pelo que observei, as intervenções foram coerentes umas com as outras, mesmo não tendo havido discussão entre os membros do grupo, o que demonstra que todos leram e compreenderam bem as informações que os colegas haviam acrescentado. (JG – Grupo: Mars)

Um aspecto relevante aparece nos relatos de alguns participantes em relação ao meio de interação (excertos 50, 51 e 52). Como o curso era semipresencial, os alunos tiveram oportunidades de interação e troca de informações presencialmente, o que pode ter resultado em uma menor interação na plataforma Wikispaces. No entanto, houve uso de alguns recursos para a comunicação assíncrona, tais como e-mails, mensagens na plataforma Moodle e o fórum de discussão da ferramenta Wiki. Ao analisar o uso desse fórum, observou-se que os grupos Earth e Júpiter utilizaram a ferramenta de forma mais ativa, enquanto os outros grupos postaram comentários esporádicos, o que pode ser confirmado na tabela 10:

**TABELA 10**  
**Utilização do fórum de discussão na plataforma Wiki.**

Grupo	Nº de Fóruns Abertos	Nº de Mensagens Postadas	Nº de Visualizações das Mensagens
Earth	7	25	166
Jupiter	8	25	130
Mars	4	7	65
Venus	3	4	33
Saturn	4	15	84

**Fonte: Dados de pesquisa**

Conforme mencionado na análise da produção textual colaborativa, sabe-se que nem sempre há a colaboração e a participação, em um trabalho em grupo, de forma mais igualitária e bem distribuída. Há aqueles que se envolvem mais e contribuem de forma expressiva, mas há também aqueles que praticamente não participam e acabam não contribuindo na execução da tarefa, fenômeno denominado folga social (*social loafing*<sup>47</sup>). Nesta pesquisa, mesmo sabendo da estratégia do uso de diferentes cores, indicativa da participação de cada aluno na produção/edição do texto, alguns membros dos grupos pouco colaboraram, gerando, assim, a insatisfação dos colegas.

**Excerto 54:** Houve total interação dos integrantes do nosso grupo com excessão de um dos componentes dos grupos que não participou do desenvolvimento da atividade. Dividimos as tarefa e sempre verificavamos o que uma ou outra editou no Wiki. (PF – Grupo: Earth)

**Excerto 55:** Houve uma total interação entre as participantes,(com exceção da aluna que não entrou em contato conosco) com todas entrando na Wiki e editando a notícia, dando sugestões e adicionando diferentes conteúdos. (GO – Grupo Earth)

<sup>47</sup> As pesquisas sobre o fenômeno folga social foram inspiradas pelo estudo conduzido por Max Ringelmann em 1913. O termo se refere ao comportamento de integrantes de um grupo que têm a tendência de se esforçar menos do que deveriam quando trabalhando em equipe. Os estudos explicam que há diversas razões para tal comportamento e que pode envolver fatores motivacionais. Outra explicação aponta para o fato de o grupo prover certo anonimato a quem não participa e, assim, tem-se a concepção de que o desempenho insatisfatório individual poderá ser escondido pelo desempenho geral do grupo. Fonte: site Wikipedia – [http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_loafing](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_loafing).

**Excerto 56:** O grupo distribuiu bem as tarefas ficando cada participante responsável por alguma parte do trabalho a ser produzido e ao final a idéia era que todos ajudassem na edição final do mesmo. A produção do web texto fluiu de forma muito natural e rápida apesar de uma integrante do grupo não ter colaborado com o processo de produção em sua plenitude, porém, apesar desse fato fiquei satisfeita com o trabalho feito pelo grupo. (AF – Grupo: Saturn)

O problema exposto nos excertos 54, 55 e 56 enfatizam a importância da participação dos integrantes do grupo nas dinâmicas de colaboração e remete à concepção proposta por Pallof e Pratt (2005, p.4) de que o êxito individual deve estar vinculado ao do grupo, ou seja, que “quando eu sou bem sucedido, nós somos bem sucedidos” (tradução nossa).<sup>48</sup>

Abordando as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, ao responderem a pergunta sete, 60% dos participantes afirmaram que não houve dificuldade e 40% dos respondentes apresentaram pelo menos uma dificuldade enfrentada durante o processo. As dificuldades relatadas foram:

- Os participantes HA (Grupo Mars), AF (Grupo: Saturn), PF e GO (Grupo Earth) mencionaram a questão da participação mínima de alguns membros do grupo.
- O participante EL (Grupo: Jupiter) relata a questão de atraso com a execução da tarefa por parte de alguns colegas de grupo.
- O participante KN (Grupo: Jupiter), por estar interagindo totalmente à distância (EUA), sentiu falta do período em que pôde interagir presencialmente.
- O participante LM (Grupo: Earth) relatou ter dificuldade de manter as atividades em dia, tendo em vista o volume de atividades e leituras regulares do curso de graduação.
- O participante CF (Grupo: Venus) relata problemas que o grupo enfrentou para finalizar uma das tarefas e na atividade de escrita colaborativa da notícia. O aluno demonstrou a preocupação de que nem todos colaborassem e que o trabalho ficasse incompleto, o que pode ser observado no excerto a seguir:

---

<sup>48</sup> “When I succeed, we succeed.”

**Excerto 57:** devido à falta de interação em ambiente extraclasse. Não foi possível realizar uma das tarefas (que por isso, inclusive, eu até esqueci de fazer depois) porque nenhum dos outros participantes havia feito a sua parte no processo, e eu fiquei sem ter o que comentar. Outra dificuldade foi ter que deixar de fazer uma alteração para que outro colega pudesse fazer também. Como todos tinham que colaborar, uma pessoa sozinha não podia fazer a tarefa por completo, caso contrário o outro não teria o que acrescentar. Foi difícil saber se o outro colega realmente iria fazer a alteração depois, e se ele não fizesse, o trabalho ficaria incompleto e você acaba saindo prejudicado.

O participante CF revela, no excerto 57, o sentimento de ansiedade de quem iniciou a tarefa. Por outro lado, o participante JG (Grupo: Mars) destaca a dificuldade de quem teria que continuar a escrita, acreditando ser esse um fator que pode ter restringido a participação de alguns componentes, conforme excerto 58:

**Excerto 58:** Acredito que a falta de planejamento tenha restringido um pouco a colaboração, uma vez que as primeiras pessoas a escrever acabaram incluindo excesso de informações no texto, diminuindo o espaço para a colaboração dos outros membros do grupo.

O participante RG (Grupo: Saturn) destaca um fator importante relativo à afinidade e à aproximação social entre os participantes. Como se pode perceber no excerto 59, RG acredita que a falta de familiaridade entre os participantes pode dificultar a colaboração. O participante aponta a dificuldade de que com:

**Excerto 59:** O não conhecimento dos membros do grupo, a pessoa não se sente a vontade de expressar todas as ideias.

Jones e Issroff (2004), ao tratarem da afinidade social e o trabalho colaborativo, corroboram as ideias de Issroff e Soldato (1996). As autoras sugerem que a afinidade social tem um efeito significativo na efetividade da interação colaborativa. Citando o estudo desenvolvido por Del Soldato, elas sugerem que os indivíduos que já tenham afinidade uns com os outros, quando são solicitados a desenvolverem um trabalho em grupo, já têm estratégias estabelecidas para negociar objetivos comuns e individuais. Por outro lado, indivíduos que não tenham algum tipo de relação interpessoal anterior têm que negociar

regras de interação para desenvolver o trabalho, o que pode dificultar ou ser um fator desmotivador.

Pode-se concluir que, além de fatores motivacionais e de ordem pessoal, os dados relativos às dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita colaborativa (relatos de LM, excerto 58 e 59) podem apresentar diferentes razões para o menor envolvimento e participação de alguns membros.

### 3.3.5 A escrita colaborativa e a produção escrita

Para investigar a influência da colaboração na qualidade de escrita, perguntou-se aos respondentes se o texto escrito produzido pelo grupo foi melhorando à medida que houve colaboração e *feedback* entre os participantes. Enquanto alguns participantes mencionaram que houve melhoria do texto em termos de acuidade no plano linguístico, outros se referiram aos aspectos do plano textual global e à adequação ao gênero. Assim, verifica-se que houve a percepção, por parte dos alunos, da relação de colaborar e a melhoria da produção escrita, conforme excertos 60 – 67.

**Excerto 60:** Acho que sim. Principalmente em relação à parte gramatical, já que surgiram algumas dúvidas a respeito da grafia e tradução de certos termos. (CF – Grupo: Venus)

**Excerto 61:** Com certeza. No começo o texto era uma narrativa boa, mas com poucos detalhes e um com um léxico um tanto quanto pobre, mas com a interação o texto se tornou mais rico em todos os aspectos. (KS – Grupo: Venus)

**Excerto 62:** Acredito que sim – basta comparar o próprio layout da primeira versão com o da última. Em relação ao texto em si, é visível como ele ficou, no decorrer do processo colaborativo, mais harmonioso e gramaticalmente correto. (MG – Grupo: Saturn)

**Excerto 63:** Com certeza. Na primeira versão, utilizamos palavras que eram pouco adequadas para aquele contexto, mas todos nós propusemos melhorias e o texto ficou bem melhor. (FS – Grupo: Saturn)

**Excerto 64:** Sim. Considero que as alterações feitas por cada um dos membros do grupo foram de fato colaborativas, coerentes e respeitosas com o trabalho que já havia sido feito pelos colegas. (JG - Grupo Mars)

**Excerto 65:** Sim, em particular quanto à aspectos gramaticais e ortográficos, pelo fato de haver um membro que lecionava em nosso grupo. (AC – Grupo: Mars)

**Excerto 66:** Sim, com certeza, porque cada um sabe um pouco mais sobre algo e colaborou com isso. Com a participação de todos nosso texto ficou muito melhor do que se fosse apenas meu. (RM. Grupo: Earth)

**Excerto 67:** sim, acredito que havendo colaboração, o resultado sempre será melhor. (EL – Grupo: Jupiter)

Portanto, a abordagem de escrita colaborativa foi reconhecida como uma importante contribuição para promover o aperfeiçoamento das notícias *on-line* produzidas durante cada um dos estágios da produção textual em colaboração.

A análise dos dados do segundo questionário permitiu observar questões relativas à aplicação pedagógica de Wikis, aos processos de colaboração e, também, à influência das dinâmicas colaborativas na qualidade da produção escrita, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Este capítulo apresentou a análise de dados gerados por este estudo. A seção seguinte apresentará reflexões e considerações fundamentadas na análise dos dados, a fim de responder às perguntas que motivaram esta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta seção apresenta duas subdivisões. A primeira tece considerações a respeito das perguntas de pesquisa que determinaram a realização deste estudo e, de forma complementar, dos objetivos secundários. A segunda parte apresenta algumas sugestões para pesquisas futuras.

### **Respondendo às perguntas de pesquisa**

O objetivo deste trabalho foi investigar o uso pedagógico da plataforma Wiki e seus recursos como suporte no processo de aprendizagem colaborativa. Além disso, assumiu o propósito de averiguar como a colaboração influencia a qualidade da produção escrita em língua (LE). Para isso, foi utilizada a ferramenta Wiki, a fim de criar oportunidades para a participação, interação, escrita em colaboração e, assim, facilitar a autoria coletiva. Para atender aos objetivos, é pertinente, neste momento de síntese, retornarmos às questões problematizadoras que nortearam este estudo.

### **A tecnologia Wiki e as dinâmicas colaborativas**

Pudemos perceber, através dos dados desta pesquisa, o potencial pedagógico da tecnologia Wiki para enriquecer criativamente as práticas de ensino. Por meio da análise dos resultados deste estudo, pode-se reiterar as ideias de pesquisadores da área que defendem que Wikis podem ser instrumentos estratégicos para favorecer e potencializar a colaboração (BRUNS; HUMPHREYS, 2007; CHAO; PARKER, 2007; GODWIN-JONES, 2003; LAMB, 2004; LAMY; HAMPEL, 2007; MANTOVANI; VIANNA, 2008; SANTOS, 2009; VEADO,

2008; ZEINSTEJER, 2008). Houve o reconhecimento de que o ambiente Wiki se tornou um espaço propício para as dinâmicas de colaboração, provendo o suporte necessário ao trabalho de escrita colaborativa. O *design* da plataforma, além de permitir a criação de múltiplas páginas, oferece recursos que favorecem oportunidades de inserção de uma pluralidade de vozes na coautoria do texto.

É preciso observar, porém, a importância de se considerar os atributos e as limitações que os tipos de Wikis apresentam para a sua efetiva incorporação ao ensino, a fim de atender às necessidades do contexto educacional. Nesse sentido, este estudo nos permitiu constatar que os recursos disponíveis na plataforma Wikispaces, apesar de algumas limitações, são suficientes para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Assim, pudemos observar que a plataforma:

- Provê capacidade de armazenamento de dados adequada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e não limita o número de usuários, mesmo em sua versão gratuita.
- Disponibiliza recursos de edição de páginas, permitindo aos seus usuários alterar o *layout*, inserir imagens e vídeos, formatar a fonte, inserir tabelas, etc. Porém, esses recursos são limitados, uma vez que não apresentam as mesmas possibilidades de editores de texto.
- Não possui anúncios publicitários em suas páginas, sendo adequados para contextos educacionais, evitando distrações por parte dos alunos.
- Apresenta ferramentas de comunicação assíncrona incorporadas ao ambiente: fóruns de discussão e envio de mensagens. No entanto, não possui a ferramenta *chat*, aspecto apontado como limitação do ambiente pelos participantes desta pesquisa.

- Permite a criação de hiperlinks que direcionam para outra página na *Web*, ou para outra página interna do Wikispaces.
- Possibilita o carregamento (*upload*) de arquivos e apresenta a possibilidade de incorporação de arquivos de diferentes formatos ao espaço de colaboração das páginas Wiki.
- Dispõe de recursos que facilitam o acompanhamento da construção da página, tais como o histórico e a opção de notificação de mudanças.
- Possui recursos de gerenciamento adequados que permitem ao professor desempenhar o seu papel de facilitador e mediar o processo de aprendizagem.

Portanto, tendo em vista os recursos da plataforma Wiki e com base nos resultados, fica evidente que essa ferramenta privilegia a autoria coletiva e o conceito de que o grupo pode, potencialmente, construir/alcançar mais que um único indivíduo (SANTOS, 2009). Nessa linha, reconheceu-se que o uso da tecnologia Wiki na escola pode contribuir para transformar o modo produtivo de aprendizes, favorecendo posturas colaborativas. Assim, pode-se reiterar as ideias de Forte e Bruckman (2007) de que a escola deve contribuir para a formação de cidadãos que não sejam apenas consumidores, mas que também tenham a capacidade de colaborar e produzir conhecimento.

É importante destacar que, se por um lado os alunos precisam desenvolver competência para produzir, colaborar, ser mais autônomos e ativos, ou seja, serem agentes no processo de aprender, por outro lado os professores devem ser facilitadores e mediadores, e não o centro do processo de aprendizagem. São conhecidos os desafios que esses aspectos abarcam, pois implicam a quebra da cultura de que o professor é o foco principal no processo de aprendizagem, o que significa uma visão individualista. Essa é uma questão que precisa ser enfatizada, pois o sucesso das experiências de ensino e aprendizagem em plataformas

colaborativas, como a Wiki, está diretamente vinculado à postura assumida pelos docentes e pelos discentes.

Como pôde ser percebido por meio deste estudo, a utilização da plataforma e as dinâmicas colaborativas foram favoráveis e facilitaram o processo de ensino e a aprendizagem em grupo. Por isso, acredita-se que a experiência de escrita colaborativa com a utilização da ferramenta Wiki tenha sido bem-sucedida, devido ao fato de os alunos se mostraram abertos a aprender uns com os outros e entenderem que a coparticipação de cada aprendiz é importante no processo. Dessa maneira, é possível endossar o ponto de vista de Elola e Oskoz (2010), que afirmam que a ferramenta Wiki propicia oportunidades para interação de forma significativa e, assim, possibilita a ênfase na dimensão social do processo de escrita.

### **A interação e a colaboração entre os aprendizes e a qualidade da produção textual**

Os dados deste estudo mostram que a abordagem de escrita em colaboração, apesar de ter sido novidade para o grupo, teve resultados satisfatórios. Assim, foi possível ratificar o potencial da abordagem pedagógica de escrita colaborativa, além de verificar que houve melhoria dos textos à medida que os participantes interferiram, contribuíram e construíram o texto por meio da coautoria. Os resultados da análise permitem estabelecer uma relação entre o ato de colaborar e a melhoria da produção escrita, tendo em vista aspectos como o aprimoramento linguístico, o aperfeiçoamento do plano textual global, da articulação de ideias, e a adequação ao gênero notícia *on-line* com a incorporação de recursos multimodais na tessitura do texto.

Contudo, algumas limitações emergiram durante o processo. A questão da participação restrita de alguns participantes, por exemplo – seja por falta de interesse, por sobrecarga de tarefas na vida cotidiana, por falta de afinidade com o grupo ou outras circunstâncias – foi um

fator que desencadeou insatisfação entre alguns poucos integrantes. A insegurança em relação à participação dos coparticipantes do processo colaborativo, os atrasos na execução das tarefas e a preocupação de que a atividade proposta não fosse cumprida por meio da colaboração de todos, também foram questões que geraram insatisfação. Porém, acredita-se que os conflitos são parte inevitável do processo e que eles ocorrem em diversas situações no contexto de aprendizagem, por isso, podem favorecer o desenvolvimento de posturas para a negociação e para a tomada de decisão compartilhada na resolução de problemas.

Apesar dos conflitos, percebeu-se que a interação e as trocas proporcionaram um ambiente favorável para a aprendizagem, e que a contribuição de cada participante no trabalho coletivo resultou em uma escrita de melhor qualidade. É possível reconhecer, portanto, que “a construção do conhecimento implica em uma ação partilhada” (ABBEG, 2009, p.197), além de corroborar com as ideias de Vygotsky no que concerne à importância da interação para o aprender.

Além do impacto da colaboração na qualidade da produção textual, de forma complementar, é preciso destacar a importância da perspectiva da escrita como processo, sendo ela instrumento de aprendizagem através das reescritas para o aperfeiçoamento do texto. Assim, é possível concordar com White e Arndt (1991) e Dias (2004), que afirmam que a escrita tem natureza recursiva, que a melhoria do texto requer discussão, reflexão, e reescritas, e que a revisão tem um papel fundamental no ato de criar um texto. Além disso, é preciso observar a importância da publicação como etapa final dos estágios cíclicos de produção textual, pois além de ser um fator motivacional para a escrita, pode criar oportunidades para que os textos produzidos sejam socializados e circulem em ambientes em que haja um número maior de leitores (DIAS, 2004).

Se por um lado, a ênfase no caráter processual da escrita foi importante, a adoção do procedimento didático de estudo das características do gênero notícia *on-line* também teve um

impacto positivo na produção textual. Apesar de não ser o objetivo específico deste estudo, os padrões contextuais, discursivos e linguísticos evidenciados e estabelecidos através da análise do *corpus* de notícias *on-line* possibilitou a transposição didática e, assim, a percepção das características do gênero que serviram de diretrizes para a pesquisadora e para os participantes na produção textual.

É preciso reconhecer que a adoção desse procedimento pedagógico influenciou de forma favorável a produção textual individual e colaborativa. Ou seja, o estudo do gênero notícia *on-line* foi um instrumento de ensino que possibilitou uma escrita mais adequada e que buscou observar os aspectos contextuais, linguísticos e discursivos do gênero. Portanto, acredita-se que o estudo para a identificação dos traços recorrentes de cada gênero é importante na criação de oportunidades para os alunos refletirem sobre o modo como os gêneros se organizam, para que, a partir disso, eles se apropriem de suas peculiaridades (AGUIAR, 2009; BALTAR, 2003; CRISTOVÃO, 2006; DELLI'ISOLA, 2007, FERRARINI, 2009; HYLAND, 2004; MARCHUSCHI, 2002; VEADO, 2008).

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto ou responder a todas as perguntas possíveis sobre as experiências de ensino em LE utilizando a plataforma Wiki e a aprendizagem colaborativa. Entretanto, é preciso expressar o desejo de investigar outros aspectos que emergiram ao longo do desenvolvimento de toda a pesquisa. Essas questões não puderam ser investigadas neste estudo, por não se relacionarem diretamente às questões de pesquisa propostas e aos seus objetivos secundários. Assim, é possível destacar questões que podem ser desenvolvidas em futuras pesquisas, tais como:

- Os aspectos da multimodalidade em contextos de ensino e aprendizagem que utilizem a plataforma Wiki, principalmente pelo fato de que escrever e publicar no meio virtual requer o uso de recursos semióticos diversos;
- a experiência educacional de construção de conteúdos em ambientes públicos como a Wikipedia;
- as condições sociais ou pré-requisitos que facilitem a prática da colaboração em contextos educacionais;
- a possível relação entre a adequação do nível de dificuldade de uma tarefa, o desafio cognitivo e a motivação do trabalho colaborativo.

A expectativa é despertar em outros pesquisadores o interesse em refletir tanto sobre as possibilidades pedagógicas com o uso da ferramenta Wiki, quanto sobre os benefícios que a colaboração pode trazer para a aprendizagem. Além disso, espera-se contribuir para que a abordagem de produção textual em colaboração seja uma opção a ser considerada por professores, tendo como apoio a perspectiva do ensino de gêneros e suas características. Assim, este estudo pretende motivar novas pesquisas sobre a influência da colaboração e o uso de Wikis no ensino de línguas estrangeiras, levando em conta a concepção de aprendizagem como ação social que incentiva o uso de gêneros textuais e práticas educativas significativas no ensino de inglês no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ABEGG, Ilse. *Produção Colaborativa e diálogo-problematizador mediados pelas tecnologias da informação e comunicação livres*. 2009. Tese (Doutorado Informática tecnologias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- AGUIAR, A. A. S. *A produção textual em L2 no contexto universitário: possíveis contribuições do procedimento sequência didática*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos e Pessoa, Afonso Carlos. *Dinâmicas colaborativas no ensino on-line: Estado da arte*. 2007, p. 5. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/7302007113323AM.pdf>>. Acesso em: 09 de fev. 2011.
- BASTOS, H.M.L. *A escrita em L2: dificuldades linguísticas*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: L. Erlbaum, 1986.
- BOHN, Vanessa C. Rodrigues. *Comunidades de prática na formação docente: Aprendendo a usar ferramentas da web 2.0*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC, 2003.
- BROWN, H. D. Teaching writing. In: BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Nova Iorque: Longman, 2001. Cap. 19, p. 334-360.
- BROWN, D.B; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: oxford University Press, 2002.

BRUNS, AXEL e HUMPHREYS, SAL. *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*. In: International Wiki Symposium. San Diego, 2005. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/2289/1/2289.pdf>>. Acesso em: 02 de Jan. 2011.

BRUNS, AXEL e HUMPHREYS, SAL. *Building collaborative capacities in learners: the M/Cyclopedia project revisited*". In: International Symposium on Wikis, 2007, pp. 1-10. Disponível em: <[http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Bruns\\_WikiSym2007\\_MCyclopedia.pdf](http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Bruns_WikiSym2007_MCyclopedia.pdf)>. Acesso em: 03 de fev. 2011.

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

CHAO, Joseph; PARKER, Kevin. *Wiki as a Teaching Tool*. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. V.3, 2007. Disponível em: <<http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf>>. Acesso em: 01 de Jun. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; NASCIMENTO, E. L. . *Gêneros Textuais e Ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v. 2, p. 37-59. Disponível em: <<http://www.abralin.org/abralin2007/instituto/cursos/material/vera1.doc>>. Acesso em: 11 de Nov. 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais*. SEE-MG: Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/site>>. Acesso em: 05 de Jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua*, 2008. Disponível em: <<http://www.macmillan.com.br/artigos/detalhe.php?ID=MTQ=>>>. Acesso em: 01 de Jul. 2009.

\_\_\_\_\_. *Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line*. In: MENEZES, V.L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

DILLENBOURG, P. *Introduction: what do you mean by collaborative learning?*. In: DILLENBOURG, P. (Org) *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, p. 1-19.

DIONISIO, Ângela. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSDKI, Acir. M. et al.(Orgs.).*Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena Editora, 2006.

DONATO, R. *Collective scaffolding in second language learning*. In: LANTOLF, J.P; APPEL, G (Orgs.). *Vygotskian approaches to second language research*. 2.e.d. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, Cap. 2, p.33-56.

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

EDGE, Julian; WHARTON, Sue. *Autonomy and development: living in the materials world*. In: TOMLINSON, Brian (Org.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, Cap. 13, p. 95-310.

ELOLA, Idoia; OSKOS, Ana. *Collaborative Writing: fostering language and writing conventions development*. *Language Learning & Technology*, Vol. 4, n. 3, 2010, pp. 51-71. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol14mum3/elolaoskoz.pdf>>. Acesso em 15 de Fev. 2011.

FARIA, Helen de Oliveira. *Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social Orkut ao ensino de língua inglesa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERRARINI, Marlene Aparecida. *O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê*. In: RIBEIRO et al. *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p.15-27.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *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, p. 11-45

\_\_\_\_\_. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001.Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Jogando as sementes: algumas considerações sobre a escrita em L2*. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005, Cap.1, p.21-42.

FORTE, Andrea; BRUCKMAN, Amy. *Constructive text: Wiki as a toolkit for collaborative learning*. 2007. Disponível em: <[http://www.wikisym.org/ws2007/\\_publish/Forte\\_WikiSym2007\\_ConstructingText.pdf](http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Forte_WikiSym2007_ConstructingText.pdf)> . Acesso em: 10 de fev. 2011.

FRANCO, Claudio de Paiva. *O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, C. P. *Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira*. Caderno de Letras n. 24, 2008, p. 145-156.

FUNG, Yong Mei. Collaborative writing features. *RELC Journal*. SAGE Publications. April 2010. Disponível em: <<http://rel.sagepub.com/content/41/1/18>>. Acesso em: Mar. 2011.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente. Teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994. Cap.10, p.184-213.

\_\_\_\_\_. *Inteligências Múltiplas, a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas. 1995. Cap. 2, p. 19-36.

GODWIN-JONES, Bob. *Emerging Technologies - Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration*. *Language Learning & Technology*, Vol. 7, n. 2, 2003, pp. 12-16. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/emerging.pdf>>. Acesso em 06 de Set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando. *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: weblogs, redes sociales, wikis, Web 2.0*. 2005. Disponível em: <[http://fernandosantamaria.com/descargas/herramientas\\_colaborativas2.pdf](http://fernandosantamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf)>. Acesso em: 19 de Jun. 2009.

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

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEDGE, T. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

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: Longman, 1991.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*. 1998. Disponível em: <[www.co-operation.org/pages/SIT.html](http://www.co-operation.org/pages/SIT.html)>. Acesso em: 20/12/2009.

JONES, A.; ISSROFF, K. *Learning Technologies: Affective and Social Issues in Computer Supported Collaborative Learning*. *Computers and Education*, 44(4), p. 395-408, 2004.

KIRSCHNER, P. A., BEERS, P. J., BOSHUIZEN, H. P. A., & GIJSELAERS, W. H. *Coercing shared knowledge in collaborative learning environments*. 2008. *Computers in Human Behavior*, 24, p.403-420.

KOCH, I. G. V. *Hipertexto e construção de sentido*. São Paulo: Alfa, 2007.

KOZIKOSKI, Elisabeth Pacheco Lomba. *A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. London; New York: Routledge, 2006. p.1-15.

LAMB, Brian. *Wide Open spaces: Wikis ready or not*. Educase. Educase review, 2004. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0452.pdf>>. Acesso em: Mar. 2009.

LAMY, Marie-Noelle ; HAMPEL, Regine. *Online communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan, 2007. Cap. 5, 6 e 13, p.61-87, p.146-153.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

LIPPONEN, Lasse. *Exploring Foundations for Computer-Supported Collaborative Learning*. In: STAHL, G. (Org). *COMPUTER SUPPORT COLLABORATIVE LEARNING 2002*, Boulder, Colorado. Proceedings of the computer-supported collaborative learning 2002 Conference. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 72-81.

LITTLE, David. *Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies*. In: PEMBERTON, Richard et al. *Taking Control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. Cap. 13, p.203-218.

\_\_\_\_\_. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. 2003. Disponível em: <<http://lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>>. Acesso em: 22 de Nov. 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MANTOVANI, Ana; VIANNA, Cristiane. *Construção colaborativa de Ambientes de aprendizagem com o uso de wikis*. 2008. Disponível em: <<http://www.seminfo.com.br/anais/2008/pdfs/seminfo/3-50748.pdf>>. Acesso em: 20 de Jun. 2009.

*MANUAL teórico de jornalismo*. Disponível em: <<http://www.elpais.com.br/elpaisnaescola/arquivos/DicasdeJornalismo.pdf>> Acesso em: 10 de fev. 2011.

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.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de Gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.146-225.

MILLER, Michael. *Cloud Computing: web-based applications that change the way you work and collaborate online*. Indianapolis: Que Publishing, 2008.

MILLS, Steven C. *Using the Internet for online collaborations*. In: MILLS, Steven C. *Using the Internet for active teaching and learning*. New Jersey: Prentice Hall, 2006, p.193-212.

NEWS. Macmillan Dictionary Online. Disponível em:  
<<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/news/>>. Acesso em: 10 de Fev. 2009.

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

OLIVARES, Orlando. *Collaborative vs. cooperative Learning: the instructor's role in computer supported collaborative learning*. In: ORVIS, K.L.; Lassiter, A.L.R. (org.) *Computer-supported collaborative learning: best practices and principles for Instructors*. New York: IGI Global, 2008.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues. *O uso de tecnologias em aulas de LE*. 2008. Disponível em:  
<<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>>. Acesso em: 03 de Nov. 2009.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; VIEIRA, Lindiane Ismênia Costa . *A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico*. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em: 15 de Jul. 2008

PALLOFF, R.; PRATT, K. *Collaborating online: learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. 2001. Disponível em:<  
[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf)>. Acesso em: Jul. 2009.

PRENSKY, M. *The Role of Technology in teaching and the classroom*. Educational Technology, 2008. Disponível em:  
< <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: Jun. 2009.

RANDOLPH-SENG, Brandon et al. *Shared cognitions and shared theories: telling more than we can know by ourselves?* *Journal of Scientific Psychology*. 2010. p. 25-35. Disponível em:  
<<http://www.psyencelab.com/images/Shared%20Cognitions%20and%20Shared%20Theories%20Telling%20More%20Than%20We%20Can%20Know%20by%20Ourselves.pdf>> Acesso em: Abril 2011.

RICHARDSON, Will. *Blogs, wikis podcasts, and other powerful web tools for classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

RICHARDSON, Will. *The ABCs of RSS*. Disponível em:  
< <http://www.techlearning.com/article/3984>>. Acesso em: 05 de Mar. 2010.

RAMALHO, Leiriane; TSUNODA, Denise. *A construção colaborativa do conhecimento a partir do uso de ferramentas wiki*. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2007. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--240.pdf>>. Acesso em: 20 de Jun. 2009

ROJO, R. H. R. *Linguagens Códigos e suas tecnologias*. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, 2004.

ROSHELLE, J.; TEASLEY, S. *The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving*. In: O'MALLEY, C. (Org). *Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer-Verlag, 1995. p. 69-100. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf>>. Acesso em Nov. 2010.

SANTOS, Vera Silva. *Wiki como ambiente virtual de construção colaborativa de textos multimodais em um cenário não-formal: um Telecentro da Prefeitura de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade De São Paulo, São Paulo.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SELINGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHAFIE, L. A. et al. *Understanding Collaborative Academic Writing among Beginner University Writers in Malaysia*. *Studies in Literature and Language* Vol.1 No.2 2010 Disponível em: <<http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/view/1403>> Acesso em: 02 de Jan. 2011.

SILVA, Valdir. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SMITH, Barbara Leigh; MACGREGOR, Jean T. *What is collaborative learning*. Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education. 1992. Disponível em: <<http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>>. Acesso em: 05 de fev. 2011.

TELLES, J. A. *É pesquisa, É? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. *Revista de Linguagem e Ensino, EDUCAT*, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2010.

VAN LIER, Leo. Case Study. In: HINKEL, Eli (Org.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. Cap. 11, p.195-208.

VEADO, M.C.M. *Colaboração no processo de produção textual em uma atividade online: um estudo de caso com o gênero resenha de filme*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WARLICK, D. F. *Classroom Blogging: A Teacher's Guide to the Blogosphere*. 2.ed. Raleigh: Landmark Project, p. 60-95, 2007

WARSCHAUER, Mark. *Computer-mediated collaborative learning: theory and Practice*. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997. Disponível em: <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/cmcl.pdf](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/cmcl.pdf)>. Acesso em: 20 de Ago. 2009.

WARSCHAUER, Mark. *Invited commentary: new tools for teaching writing*. Language Learning & Technology, Vol. 14, n. 1, 2010, pp. 3-8. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol14num1/commentary.pdf>>. Acesso em 06 de Fev. 2010.

WEST, James A.; WEST, Margaret L. *Using wikis for online collaboration: the power of the read and write Web*. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

WHITE, R; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo CGI. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/CGI>>. Acesso em: 15 maio 2010.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo drive. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Drive>>. Acesso em: 15 Nov. 2010.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo firewall. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Firewall>>. Acesso em: 19 maio 2010.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo HTML. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/HTML>>. Acesso em: 14 maio 2010.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo social loafing. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_loafing](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_loafing)>. Acesso em: 18 fevereiro 2011.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre o termo template. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Template>>. Acesso em: 18 maio 2010.

WOODS, Dan; THOENY, Peter. *Wikis for dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, 2007.

ZEINSTEJER, R. *The Wiki Revolution: A Challenge to Traditional*. The Electronic Journal for English as a Second Language, V. 11, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej44/m1.pdf>>. Acesso em: 15 de Out. 2009.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado de Valéria Augusta Rocha de Assis Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Reinildes Dias, intitulada “*Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*” que terá a duração de um mês, ocorrendo em aproximadamente dez encontros presenciais e a distância.

A pesquisa justifica-se por buscar contribuir e ser relevante para a área de ensino de língua inglesa, pois busca direções para o uso da tecnologia Wiki como recurso pedagógico no ensino de produção escrita em LE para mediar novos conhecimentos de forma colaborativa. A pesquisa objetiva verificar o potencial pedagógico da plataforma Wiki e o seu uso para produção escrita colaborativa no ensino de LE.

As informações prestadas durante o estudo serão utilizadas apenas para os fins científicos decorrentes da realização de pesquisa acadêmica. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação. A publicação do conteúdo de questionários, das interações no fórum e de sua produção textual não apresentarão seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo. Assim, a sua identidade será mantida no anonimato.

É garantida a liberdade para participar/recusar/desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos sociais ou acadêmicos. Sua recusa a participar do estudo ou caso deseje retirar seu consentimento a qualquer momento, não precisará ser justificado e não lhe trará nenhum prejuízo.

Não haverá qualquer compensação financeira caso suas informações coletadas através desta pesquisa sejam, eventualmente, publicadas.

Você poderá entrar em contato para esclarecimentos com:

Profa. Dra. Reinildes Dias (UFMG) – reinildes@gmail.com

Valéria A. Rocha A. Santos (UFMG) –. Email: valeria\_assissantos@yahoo.com.br

Nome do aluno colaborador: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo de estudo da língua: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

prefiro o uso do pseudônimo .....

prefiro que utilizem apenas as iniciais de meu nome.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento

livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)

\_\_\_\_\_  
Reinildes Dias

\_\_\_\_\_  
Valéria A. Rocha A. Santos

## APÊNDICE 2 – TUTORIAL WIKISPACES

### WIKISPACE Tutorial

1

### Índice

Tópico	Slide
Creating an account	slide 3
Introductory information	slide 4
Edição básica	slides 5 – 7
Inserção de arquivos e imagens	slides 8 – 12
Inserção de links	slides 13 e 14
Inserção de vídeos	slides 15 – 17
Inserção de áudio	slides 18 – 22
Inserção de gadgets	slides 23 – 26

2

### Creating an account

- Go to <http://www.wikispaces.com/>
- Create your username and password.
- Type your email address.
- Click on **get started**.

- Create your Wikispaces account
- Then, sign in.

3

### Introductory information

- In order to create your wiki, choose:
  - A name for your Wiki
  - Type of permission (free/protected / private)
  - Type of Wiki (Personal, education, business).

4

### EDITING

- Let's get down to work?
- Click on **EDIT** on the right corner.

5

### EDITING

- This is the main editing toolbar:

- Options:
  - Formatting text ( bold, italics, underline)
  - Headings
  - Numbered and unnumbered bullets.
  - Insert images, files and links.

6

### SOME HINTS: HOW TO FORMAT HEADINGS

- Highlight the text and select the heading (toolbar)
- Heading options:
  - Heading 1 (from 1-6 and normal)

7

### SOME HINTS - HOW TO INSERT FILES

- Click on **EDIT**. Then, click on the screen (where you want to have the file)
- Click on the icon (file) on the toolbar:

- Click on **Upload Files** and select a file already saved in the computer.

8

### HINTS – HOW TO INSERT IMAGES (already saved)

- Click on **EDIT**. Then, click on the **SCREEN** (Where you want to place the **IMAGE**)
- Click on the icon (file) on the toolbar:
- Click on **Upload Files** and select a file already saved in the computer.

9

### HINTS – HOW TO INSERT IMAGES (already saved)

10

### HINTS – HOW TO INSERT EXTERNAL IMAGES

- Click on **EDIT**. Then, click on the **SCREEN** (Where you want to place the **IMAGE**)
- Click on the icon (file) on the toolbar:
- Click on **External Image**.

11

### HINTS – HOW TO INSERT EXTERNAL IMAGES

- Go to an image search site, click on the image (view full-size image), copy the URL shown at the top of the browser window.

12

### HINTS Files and Images

After saving:

You will see the files and images like that:

13

### HINTS: HOW TO INSERT LINKS

- Click on: insert link.

14

### HINTS Links

You will see your hyperlink like this:

Adding links  
Collaborative writing

15

### HINTS: HOW TO INSERT VIDEOS

- Click on **EDIT** and place the cursor on the right position.

Click on Video

Choose a video-sharing website

16

**HINTS Videos**

• Find the video and copy the URL.

**HINTS Videos**

• To visualize it on the screen, save it in the toolbar.

**HINTS: HOW TO INSERT AUDIO FILES**

• Follow the same initial procedures to insert videos.

**HINTS Audio**

• Click on: Odeo.com

**HINTS Audio**

**HINTS Audio**

**HINTS Audio**

• To listen to it click on save.

**HINTS Audio files**

• To insert audio files (saved in your computer) follow "inserting a file procedures".

**HINTS: FORUM - DISCUSSION**

Click on "discussion"

Click on "new post"

**HINTS: FORUM - DISCUSSION**

Type your message

Click on post

**HINTS: HISTORY**

You can visualize changes

When? Who did it?

**HINTS: HISTORY**

Red - deleted

Green - inserted

**HINTS: HOW TO INSERT GADGETS**

• Go to Google gadgets:  
<http://www.google.com/ig/directory/synd-open>

Search for a gadget. E.g. google translator

Click on add to your webpage

**HINTS Gadgets**

You can make some changes here if you want

Click on "obtain code"

**DICAS IMPORTANTES Gadgets**

Copy the HTML code

Paste the code here

Save it

**HINTS Gadgets**

• Click on save.

Save it

This is how you'll see it after saving.

### APÊNDICE 3 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário visa levantar algumas questões sobre o processo de produção textual em inglês. Convido-lhe a responder as perguntas abaixo de forma sincera para que nos permita avaliar e refletir sobre o ensino de escrita em língua inglesa.

Suas respostas serão utilizadas em minha pesquisa de mestrado que tem a escrita em inglês como foco principal. Os dados serão utilizados sem que seu nome seja mencionado. Sua identidade será totalmente resguardada.

Agradecida,  
Valéria Santos.

**\* 1. Você costuma escrever em inglês?**

- sim  
 não  
 às vezes  
 raramente

**\*2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

**\*3. Onde você escreve com mais frequência?**

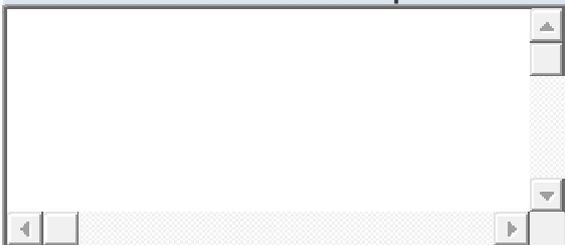
- em sala de aula  
 em casa

em outro lugar (cite exemplo)

**\*4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

**\*5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

**\*6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**



**\*7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

- sim
- não
- às vezes
- raramente

**\*8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

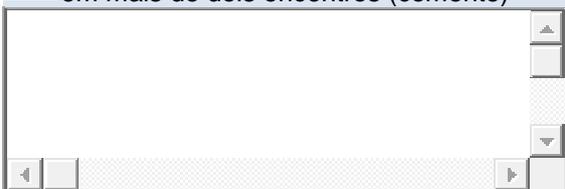
- individualmente
- em pares
- em pequenos grupos

Outro

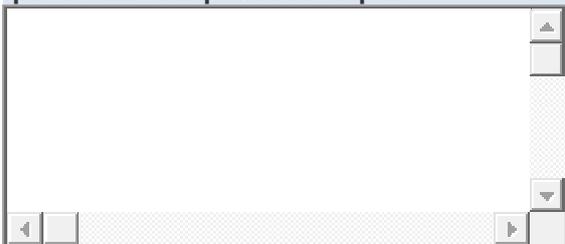


**\*9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

- em um encontro
- em dois encontros
- em mais de dois encontros (comente)



**\*10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**



## APÊNDICE 4 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Caro (a) aluno (a),

Este questionário visa levantar algumas questões sobre o processo de produção textual em inglês. Convido-lhe a responder as perguntas abaixo de forma sincera para que nos permita avaliar e refletir sobre o ensino de escrita em língua inglesa. Suas respostas serão utilizadas em minha pesquisa de mestrado que tem a escrita em inglês como foco principal. Os dados serão utilizados sem que seu nome seja mencionado. Sua identidade será totalmente resguardada.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos e agradeço a sua colaboração e participação!

Valéria Santos

**\* 1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

**\*2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

**\*3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique.**

**\*4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

**\*5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

**\*6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

**\*7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

**\*8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

**\*9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

**\*10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

**\*11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

## APÊNDICE 5 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

<b>Critério</b>	<b>Detalhes do Critério</b>	<b>Pontuação total</b>	<b>Pontuação obtida</b>
<b>Tema</b>	- Aborda adequadamente o tema?	2,0	
<b>Gênero</b>	- Adequação ao gênero Web News e à sua função social?	2,0	
<b>Plano textual global</b>	Data Manchete Lead Autoria (opcional) Corpo do texto	2,0	
<b>Recursos multimodais</b>	Quais os recursos semióticos utilizados? ( ) Linguístico ( ) Visual ( ) Áudio ( ) Movimento ( ) Espacial	2,0	
<b>Links</b>	Presença de links hipertextuais?	2,0	
<b>Mecanismos enunciativos</b>	Neutralidade do autor?	2,0	
	Polifonia (pode-se perceber a voz dos entrevistados? )	2,0	
<b>Coesão nos planos linguístico e discursivo</b>	- Bom uso de elos coesivos gramaticais?	2,0	
	- Bom uso de elos coesivos lexicais?	2,0	
<b>Acuidade no plano linguístico</b>	Inadequações: ( ) Concordância verbal ( ) Emprego de artigo ( ) Emprego de pronomes ( ) Escolha lexical ( ) Caso genitivo ( ) Omissão /adição de palavras ( ) Ordem de palavras ( ) Ortografia ( ) Pontuação ( ) Tempo verbal incorreto ( ) Uso de plural /singular ( ) Uso de preposição	3,0	
<b>Articulação de ideias</b>	( ) Não apresenta transição adequada entre as ideias no desenvolvimento do tema? ( ) Apresenta falhas de articulação (repetição de palavras, frases incompletas). ( ) Uso indevido de marcadores do discurso. ( ) Falhas de referênciação.	2,0	
<b>Coerência nos planos linguístico e discursivo</b>	É coerente?  Incoerência, por: ( ) Quebra de relação entre ideias. ( ) Falta de elementos próprios das sequências expositiva / descritiva. ( ) Falha na organização temática devido ao uso inadequado de palavras ou expressões. ( ) Ideias contraditórias ou ambíguas.	2,0	
<b>PONTUAÇÃO TOTAL OBTIDA:</b>			

## ANEXO A – DADOS DA PLATAFORMA WIKISPACES

WIKISPACES	
<b>General information</b>	
URL	<a href="http://www.wikispaces.com">www.wikispaces.com</a>
License Cost/ Fee	free for public and protected (members-only) spaces; \$5/mo. for private and ad-free spaces
Intended Audience	interest groups, education, small companies, social groups, individuals
<b>Hosting Features</b>	
Storage Quota	2GB - Unlimited
Bandwidth Quota	no limit set
Other Limits	 none
Topic Restrictions	per terms of service
Corporate Branding	 Yes
Own Domain	 Yes
Ads allowed	 Yes
<b>Security/Anti-Spam</b>	
Page Permissions	 Yes
ACL	 Yes
Host Blocking	 No
Mail Encryption	 No
nofollow	 Yes
Blacklist	 No
CAPTCHA	 Yes
Delayed Indexing	 No
<b>Common Features</b>	
Preview	 Yes
Minor Changes	 No
Change Summary	 Yes
Page History	 Yes
Page Revisions	Unlimited
Revision Diffs	Between all
Page Index	 Yes
Plugin System	 No

<b>Special Features</b>	
Interface Languages	 8 languages Welsh, German, English, Spanish, Basque, French, Italian, Polish
Email notification	 Yes
Comments	Discussion Pages
Categories	 Yes
Namespaces	 Yes
Page Redirection	 Yes
Conflict Handling	Conflict Resolution
Search	Full Text
<b>Links</b>	
CamelCase	 No
Freelinks	 Yes
Backlinks	 Yes
InterWiki	 Yes
SisterWiki	 Yes
Image Links	 Yes
Windows Shares	 Yes
Page Redirects	 Yes
<b>Syntax Features</b>	
Emoticon Images	 No
Syntax Highlighting	 Yes
Footnotes	 Yes
Quoting	 Yes
Content Includes	 Yes
Feed Aggregation	 Yes
Section Editing	 Yes
Page Templates	 Yes
Double-Click Edit	 No
Toolbar	 Yes
WYSIWYG Editing	 Yes
Access Keys	 No
Auto Signature	 Yes
<b>Statistics</b>	
Recent Changes	 Yes

Wanted Pages	 Yes
Orphaned Pages	 Yes
Most/Least Popular	 Yes
Recent Visitors	 No
Analysis	 Yes
<b>Media and Files</b>	
File Attachments	 Yes
Media Revisions	 Yes
Embedded Flash	 Yes
Embedded Video	 Yes
Image Editing	 No
SVG Editing	 No
MindMap Editing	 No
Media Search	Filenames only
<b>Extras</b>	
Calendar	 Plugin
Image Galleries	 Plugin
Forums	 Yes
Blogs	 No
Ticket System	 No

Adaptado de <http://www.wikimatrix.org/show/Wikispaces>

**ANEXO B – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO****PARTICIPANTE 1****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Emails

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

No trabalho

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Meu processo de produção escrita foi aqui na faculdade mesmo, com essays e provas. No início eu tinha mais dificuldades, já que eu não conciliava bem o tempo disponível para atividade com a concisão da resposta. Hoje, com a prática, já melhorei bastante.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Com certeza! E sempre procuro utilizar as "melhores" palavras, as mais adequadas para a ocasião.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Normalmente não.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Meus professores sempre dão o feedback necessário, pelo menos a sua maioria. Eles comentam os erros mais graves, ensinam o que não deve ser feito e elogiam quando fazemos bem.

## PARTICIPANTE 2

### 1. Você costuma escrever em inglês?

às vezes

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

Frases

trabalhos da faculdade. Ex: papers

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em casa

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

(Não entendi muito bem a pergunta) Quando eu estudava Inglês, antes da Faculdade, estudei até o nível intermediário. Costumávamos ter que ler livros e depois fazer a análise da obra em Inglês.

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Sim, mas tenho dificuldades. Estou no 7º período de Letras- Inglês e infelizmente o ensino da língua deixa muito a desejar. Focam muito em literatura e pouco nas Habilidades (writing, listening, speaking, reading), que são fundamentais. É uma vergonha ver MUITOS amigos/ conhecidos se formando sem saber conversar em Inglês e desenvolver bem estas habilidades. É uma vergonha!!!!!!!!!!!!!! por isso pretendo voltar ao cursinho de inglês para poder dizer com orgulho e coragem daqui a 1 ano que sou formada em letras- inglês.

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Sim.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

às vezes

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

Individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

em dois encontros

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

No cursinho o feedback era muito bom, com muitas correções ortográficas e análise dos trabalhos.

**PARTICIPANTE 3****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Textos

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Quando iniciei meu processo de aprendizagem em Inglês geralmente escreviamos frases, logo após passamos para o desenvolvimento de parágrafos até chegar nos textos. Os temas geralmente diziam respeito a aspectos do cotidiano de cada um. O que fizemos no final de semana. Como foram as nossas férias. Descrever a viagem mais interessante, etc.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Com certeza.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Sim.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Sim

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Ela geralmente nos entregava o texto corrigido e pedia para reescrevermos.

## PARTICIPANTE 4

### 1. Você costuma escrever em inglês?

às vezes

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

Frases

Parágrafos

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em casa

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

Na UFMG já produzi textos em ingles na disciplina Produção de Texto e nas 6 disciplinas de literatura em lingua inglesa. Na disciplina Producao de Texto as atividades eram orientadas pelo professor. Não me lembro dos temas trabalhados mas tem haver com o contexto social, político e economico mundial. Nas aulas de literatura os textos eram produzidos livremente e os temas eram relacionados com os textos estudados.

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Não porque basicamente quem escrevia: era eu, para quem: geralmente o professor, com qual propósito: somente para fins academicos como o texto era veiculado: impresso no papel

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Sim. Tanto na disciplina Produção de Texto quanto nas aulas de literatura o material fornecido era suficiente para desenvolver o trabalho.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

Não

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

Individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

em um encontro

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

Nas aulas de Produção de Texto os professores forneciam feedback e o processo de correção acontecia ciclicamente, ou seja, havia o feedback, correção nova avaliação e novo feedback. a nas aulas de literatura acontecia somente a correção mas não havia o retorno para nova avaliação.

## PARTICIPANTE 5

### 1. Você costuma escrever em inglês?

às vezes

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

textos para as aulas, anotações de aula

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em sala de aula, em casa

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

Em todas as aulas de inglês fora da graduação, como cursos de extensão, eram cobradas redações ou pequenos parágrafos a serem escritos na língua inglesa para treinarmos e para os professores corrigirem os erros e assim aperfeiçoarmos na escrita. Na graduação escrevemos mais em sala de aula fazendo anotações, nas provas de literatura, fazendo essays e papers cobrados por alguns professores. Outros professores não cobram escrita, somente nas provas.

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Sim, pois faço graduação na língua inglesa e várias disciplinas, além do curso de extensão, ensinaram e mostraram a importância disso. Por exemplo a disciplina " inglês-produção de textos". Mas acho que essa área é pouco cobrada na graduação da Fale/UFMG. Temos somente esta disciplina e escrevemos pouco ao longo do curso com este objetivo. Escrevemos mais nas provas de literatura inglesa e a maioria muito mal.

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Somente uma apostila da disciplina citada, no mais procuramos informações na internet.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

às vezes

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

Individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

Em um encontro. Geralmente o professor manda fazer em casa e entregar na aula seguinte.

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

A disciplina habilidades integradas 1 possuía feedback maior através dos peer edition com colegas, a outra somente correções feitas por escrito pelo professor. No caso de dúvidas perguntávamos, mas a maioria nem olha o que errou. Eu sempre gostei de verificar meus erros.

## PARTICIPANTE 6

### 1. Você costuma escrever em inglês?

Sim

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

essays, papers

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em casa

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

Aprendemos como fazer um parágrafo, um essay ou paper. Vimos que a produção destes texto requer "Introduction", "Support Idea" e "Conclusion". Começamos primeiro com a produção de um parágrafo. Neste parágrafo tínhamos que desenvolver "the main tesis" "supporting arguments" e "conclusion". A partir daí começamos a desenvolver essays e papers. Os assuntos propostos foram diversos, dentre eles fizemos produção de textos sobre: "Modern World", "Internet", "BH Ontem e Hoje", "Birth Order", "Same Culture", "Speak Honest", "Parental Control", "About Films".

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Sinceramente não penso nestas condições quando estou escrevendo, mas pode ser que eu tenha estas atitudes sem perceber.

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Talvez não tão claramente como mencionado na questão.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

às vezes

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

Individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

em dois encontros

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

Normalmente tinham de ser revisados, especialmente em algumas construções gramaticais como uso de preposição, adjetivos e formação das sentenças. Eu tenho alguma dificuldades na construção das sentenças porque ainda penso muito em portugues ao fazer um texto.

**PARTICIPANTE 7****1. Você costuma escrever em inglês?**

às vezes

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Eu somente produzia devido às atividades de um curso livre que fazia antes de entrar para a faculdade. A escrita era sempre muito breve e eram poucas as atividades de escrita.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sempre foco nas instruções, faço o que é necessário e procuro escrever de forma adequada levando em consideração o contexto.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Raramente

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Geralmente os professores destacavam os pontos que mereciam ser melhorados sem maiores detalhes, raramente apresentavam uma metodologia ou fontes de consultas para que eu pudesse pesquisar e tentar melhorar a escrita. Tudo é muito pontual.

**PARTICIPANTE 8****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Monografia de bacharelado

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Trabalhei com o professor Carlos Gohn. As atividades envolvia peculiaridades da língua inglesa e escrita de parágrafos.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Não.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Sim.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Correção de erros gramaticais e das idéias contidas no texto.

**PARTICIPANTE 9****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Songs

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Geralmente os professores apresentavam um tema em sala de aula, e depois pediam pra gente analisar tal assunto. Alguns dos temas que eu me lembro ter escrito sobre foram, minha vida pessoal, as taxas da fump, lugares favoritos para viajar, etc.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Não costumo pensar muito no público não. Apenas penso no assunto e escrevo. Depois de ter escrito gosto de rever o texto e ai sim analisar o propósito , etc..

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Geralmente não. As instruções costumam deixar o aluno bem livre, e sem direcionamento.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

O professor geralmente corrige apenas erros gramaticais.

## **PARTICIPANTE 10**

### **1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

### **2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

### **3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

Em casa e na escola em que trabalho.

### **4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Redações em inglês nos cursos de Inglês que fiz no ICBEU, artigos científicos na minha primeira graduação em farmácia aqui na U.F.M.G.

### **5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Normalmente sim.

### **6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

NÃO.

### **7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Sim

### **8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

### **9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

### **10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Na DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, E HABILIDADES INTEGRADAS INDIVIDUALMENTE, NAS AULAS DE LITERATURA EM INDIVIDUAL E GERAL.

**PARTICIPANTE 11****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

essays

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Já desenvolvi minha monografia em inglês. Já estudei produção de textos disciplina que abordava determinados aspectos linguísticos da língua inglesa, seja morfologia, seja sintaxe.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sim. Geralmente escrevo essays.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Sim.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Ele corrigia os textos e os comentava em sala de aula, os erros mais comuns eram apontados.

**PARTICIPANTE 12****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Frases

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

as actividades escritas eram na parte da gramatica

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

nao penso en todas as condicoes porque nao tenho muita dificuldade

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

nao fornece algumas informações

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

eles faziam a correcao em voz alta o trabalho

**PARTICIPANTE 13****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Redações em sala de aula com um tema escolhido previamente pelo professor.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sim, normalmente escrevo textos para serem avaliados

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Sim.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Quando o texto precisava de melhoras, o professor indica as partes que necessitavam essas melhoras. Após esse feedback, realizo as mudanças e entrego uma nova versão do texto.

**PARTICIPANTE 14****1. Você costuma escrever em inglês?**

Não

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Frases

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Primeiramente ocorria um brainstorm. Depois era produzido um esquema em tópicos. Logo em seguida os tópicos eram desenvolvidos. Depois ocorria uma revisão. O professor fazia as correções e depois o texto era revisado. Os temas eram relacionados a assuntos literários ou atualidades.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

sim. É importante para adequar o léxico e a estrutura do texto de acordo com o leitor e o propósito

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Não

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

o professor fazia uma revisão do texto. Após cada etapa o texto era revisado.

## **PARTICIPANTE 15**

### **1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

### **2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Frases, parágrafos, textos dissertativos, emails, bilhetes

### **3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

### **4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Durante o tempo em que estudei a língua inglesa em curso livre, tive contato primordialmente com atividades cujos temas, gênero e tamanho eram definidos pelo professor. A correção era feita diretamente e uma única vez - me refiro às tradicionais correções em caneta vermelha, sem dar chance ao aluno de descobrir qual foi o erro cometido e de escrever uma nova versão. Nos primeiros anos de faculdade, tive a oportunidade de treinar a escrita acadêmica e de trocar os textos que redigia com meus colegas, que faziam correções e me devolviam os textos para que eu pudesse escrever novas versões.

### **5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sim

### **6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Não me lembro

### **7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Sim

### **8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

### **9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

### **10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

A correção do texto era feita diretamente e uma única vez - me refiro às tradicionais correções em caneta vermelha, sem dar chance ao aluno de descobrir qual foi o erro cometido e de escrever uma nova versão.

**PARTICIPANTE 16****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Frases

Produção acadêmica

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

A maioria das atividades escritas eram feitas na escola, nos momentos reservados para redação. eu sempre gostei de escrever, então quando a atividade era individual eu me divertia muito e geralmente produzia textos bem decentes. Já em grupo eu assumia a liderança e praticamente produzia o texto sozinha, aceitando opiniões somente quando eu achava que valiam a pena. Meus colegas sabiam que eu gostava de escrever, e como eu assumir tudo facilitava para eles, eles não se importavam. Lembro que na minha 4a. série EF nós tínhamos um jornalzinho da sala, em que escreviamos sobre as novidades da escola e da turma. As atividades eram distribuídas por grupos e o objetivo era escrever a matéria em conjunto.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Não.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Eles fornecem, apesar de eu nunca os utilizar.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Sim

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Geralmente os professores corrigiam os textos apontando os erros. Algumas vezes era necessário reescrever o texto, mas na sua maioria a atividade terminava ai.

**PARTICIPANTE 17****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

De modo geral, os professores lançavam temas polêmicos – relativamente à época das atividades – e pediam que daí escrevêssemos um "essay" ou "think piece" a respeito.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sim, sempre.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Nem sempre. Já vivenciei várias situações de escrita em inglês nas quais o professor simplesmente escolhia um tema para a redação mas não se preocupava em passar aos alunos nenhum background específico (seja quanto ao conteúdo ou quanto às estruturas linguísticas comuns a cada gênero, questões gramaticais etc.).

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Geralmente o professor fazia correções ortográficas e gramaticais e aproveitava a oportunidade para promover discussões em sala de aula sobre os respectivos temas dos textos escritos.

**PARTICIPANTE 18****1. Você costuma escrever em inglês?**

às vezes

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Frases

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Essay

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Raramente

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Sim

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em um encontro

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Somente correção da escrita

**PARTICIPANTE 19****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

Emails

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em casa

No trabalho

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

Meu processo de produção escrita foi aqui na faculdade mesmo, com essays e provas. No início eu tinha mais dificuldades, já que eu não conciliava bem o tempo disponível para atividade com a concisão da resposta. Hoje, com a prática, já melhorei bastante.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Com certeza! E sempre procuro utilizar as "melhores" palavras, as mais adequadas para a ocasião.

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

Normalmente não.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

às vezes

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

Meus professores sempre dão o feedback necessário, pelo menos a sua maioria. Eles comentam os erros mais graves, ensinam o que não deve ser feito e elogiam quando fazemos bem.

**PARTICIPANTE 20****1. Você costuma escrever em inglês?**

Sim

**2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.**

Parágrafos

**3. Onde você escreve com mais frequência?**

em sala de aula

**4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?**

A maioria era desenvolvida em classe. os temas geralmente eram temas pessoais ou temas polemicos.

**5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?**

Sim

**6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?**

as vezes.

**7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?**

Não

**8. O processo de produção escrita era desenvolvido:**

Individualmente

**9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:**

em dois encontros

**10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?**

os professores marcavam os meus problemas, grafia, gramatica, sintaxe. entao eu reescreviao exto com as correcoes.

## PARTICIPANTE 21

### 1. Você costuma escrever em inglês?

às vezes

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

Parágrafos

trabalhos acadêmicos

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em sala de aula

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

Normalmente textos curtos em cursinhos de ingles ou na escola; e na faculdade textos mais elaborados, sob critérios parecidos com os da minha língua nativa.

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Eu tento, mesmo porque na maioria das vezes eu primeiramente raciocino meu texto em português, para só então colocá-lo em prática na lingua inglesa. O que dificulta é meu grau de conhecimento em inglês, que nao me permite ter uma habilidade muito grande na prática escrita.

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Não. Geralmente essa preocupação maior com a escrita é característica apenas de escritas em língua nativa. Salvo algumas disciplinas acadêmicas que fornecem material teórico propício ao tema, pois exigem uma escrita mais elaborada.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

Não

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

Individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

em um encontro

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

Recebíamos o texto com as devidas correções, apenas gramaticais. Na faculdade já era algo melhor trabalhado, com a reescrita do texto corrigido.

## PARTICIPANTE 22

### 1. Você costuma escrever em inglês?

Sim

### 2. Que tipos de gêneros você já escreveu em língua inglesa? Ex.: bilhetes, e-mails, artigo de opinião, etc.

Frases

Parágrafos

### 3. Onde você escreve com mais frequência?

em sala de aula

### 4. Descreva o processo de produção escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem de inglês. Como as atividades de escrita eram desenvolvidas? Que temas foram trabalhados?

Antes de estudar inglês na faculdade, fiz 3 anos de inglês no CCAA. No CCAA, não produzíamos redações, nem parágrafos, apenas frases. Os temas eram temas do dia-a-dia. Fora do cursinho eu só fazia o para-casa, que era escrever frases também. Eu costumava escrever muito. Após a faculdade tive uma imensidão de treinamento para a escrita formal, o que avançou em muito minha escrita. Os temas eram comunicáveis e autênticos. Fora os deveres da faculdade, costumo escrever em inglês apenas quando converso no MSN e quando tenho tempo.

### 5. Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem escreve, com qual propósito, onde e como o texto será veiculado, etc.)?

Sim, após ingressar na faculdade, onde tomei conhecimento dessas questões, eu penso nessas condições de produção de texto, seja em inglês ou em português.

### 6. O material didático ou as instruções fornecidas fornecem informações para a escrita do texto sobre cada um destes aspectos mencionados na pergunta 5?

Sim, o material didático lido na faculdade nos forneceu todas essas informações.

### 7. Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

às vezes

### 8. O processo de produção escrita era desenvolvido:

no CCAA era individual, na faculdade em pares e individualmente

### 9. O processo de produção escrita era desenvolvido em sua maioria:

No CCAA em um encontro. Na faculdade em 2

### 10. Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?

Na faculdade, eram vários tipos de feedback, para pesquisar mais sobre o assunto, para não escrever de forma confusa, para pesquisar sobre erros de palavras. Nunca davam a resposta pronta. No CCAA a resposta era pronta. Após a etapa eu conferia e corrigia tudo.

## ANEXO C – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

### 1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?

AC- Grupo Mars

### 2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.

Sim, com essa ferramenta pudemos criar textos e editá-los a qualquer hora, além da integração com o grupo ser bastante proveitosa.

### 3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique

Limitações quanto ao enquadramento de imagens dentro dos textos.

### 4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.

Sim, durante o curso vimos que as web news utilizam algumas estratégias para chamar a atenção dos leitores como o destaque ao título da notícia e o uso de imagens e vídeos para incorporar o texto.

### 5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?

Em grupo, realizamos um brainstorm para definirmos qual seria o assunto do texto e a medida que o escrevíamos fazíamos as alterações necessárias.

### 6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.

De modo geral, dividimos as tarefas, já que cada um deu sua colaboração fora da sala de aula. A interação aconteceu dentro do laboratório durante as aulas, através das trocas de idéias.

### 7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.

Sim, em particular quanto à aspectos gramaticais e ortográficos, pelo fato de haver um membro que lecionava em nosso grupo.

### 8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.

Não necessariamente. Durante o curso, quando uma atividade era proposta, procuramos realizá-la adequadamente segundo as orientações das professoras, não havendo assim necessidade de alterações.

### 9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?

Acredito que não. Depois de uma primeira versão do texto os demais membros do grupo apenas complementavam as informações presentes no texto.

### 10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.

Falta de comunicação do grupo fora da sala de aula, talvez por motivos pessoais (trabalho, por exemplo).

### 11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.

A conexão das idéias entre os membros do grupo durante as atividades propostas. Apesar de apenas nos encontrarmos em sala de aula, sempre surgiram boas idéias para o enriquecimento dos textos.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

AF – Saturn

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. A experiência de produzir colaborativamente foi muito enriquecedora uma vez que possibilita o acesso a outros estilos de produção escrita, principalmente devido aos feedbacks. No entanto, o trabalho em grupo pode ser um pouco desgastante já que nem todos realmente colaboraram com o trabalho do grupo.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Acredito que o Wikispaces é uma ferramenta completa, possibilita a inserção de vários recursos áudio visuais no texto produzido. Talvez se houvesse um corretor ortográfico ficaria melhor na hora de editar os textos.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim, pois, quando você tem uma idéia acerca do estilo textual a ser produzido fica mais fácil estruturar o processo de produção já pensando no seu objetivo.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

No momento da escrita eu procurei utilizar as técnicas que já são comuns durante meu momento de produção, por exemplo, pesquisa, brainstorm, etc. Além disso procurei ter em mente o estilo textual a ser criado.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

O grupo distribuiu bem as tarefas ficando cada participante responsável por alguma parte do trabalho a ser produzido e ao final a idéia era que todos ajudassem na edição final do mesmo. A produção do web texto fluiu de forma muito natural e rápida apesar de uma integrante do grupo não ter colaborado com o processo de produção em sua plenitude, porém, apesar desse fato fiquei satisfeita com o trabalho feito pelo grupo.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim. Apesar de ter havido poucas correções os feedbacks foram bem vindos pois ajudaram na melhoria do texto principalmente no tocante ao vocabulário.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Ficamos atentos às orientações passadas pela professora quanto a estrutura principalmente gramática. Os feedbacks foram interessantes uma vez que nos levou a pesquisar para corrigir os erros.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

A única dificuldade que ocorreu no decorrer do trabalho foi que, como em todo trabalho em grupo, nem todos os participantes do grupo realmente contribuíram com a elaboração do texto.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Acredito que o fato de ser um texto criado a quatro mãos a questão da disponibilidade de tempo pode ter gerado alguns desencontros com relação a prazos. Como o grupo dividiu o texto de forma que cada participante ficaria responsável por uma parte do texto o descumprimento do prazo de entrega causa complicações para o colega responsável pela parte seguinte do texto.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

O facilitou bastante a colaboração foram as aulas presenciais e o fórum de discussões. Através das aulas presenciais fica mais fácil delimitar as tarefas de cada um, elaboração de idéias e o fórum é importante para a troca de impressões e resolução de questões que surgem durante o processo de produção.

### 1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?

CF, grupo Venus

### 2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.

Sim. Gostei do modo como funciona esse tipo de ferramenta. Nunca tive um blog, mas acho que deve ser parecido com um; uma espécie de blog comunitário. E pela minha falta de conhecimento no assunto é que achei tão interessante participar. O que mais gostei mesmo foi de ter aprendido a fazer uma Wiki; não sei se usarei no futuro, mas se um dia precisar, seja na vida pessoal ou, principalmente, profissional, já saberei manusear tal ferramenta.

### 3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique

Achei difícil trabalhar em conjunto quando todos do grupo estão editando a página ao mesmo tempo. Não dá para saber se uma pessoa está fazendo a mesma edição que você, então pode acontecer de um excluir a edição do outro, sem nem perceber. Também tive dificuldade em alterar a cor da fonte do texto. Tive que repetir a mesma função várias vezes até conseguir alterar a cor de toda a parte selecionada.

### 4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.

Sim. Primeiro porque consegui conhecer melhor sobre o gênero "notícia", o que me facilitará a produção de um texto neste gênero, além de me possibilitar aplicar estes conhecimentos em qualquer idioma. Segundo porque conheci palavras novas do idioma inglês.

### 5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?

Tentei basear o formato de meu texto em uma notícia pronta. Então, após a escolha do tema, fui desenvolvendo o texto. Não preparei rascunho em tópicos. Digitei primeiramente no Word, para ter auxílio na ortografia das palavras, e após finalizar, fiz os ajustes e acréscimos necessários.

### 6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.

Não houve divisão de tarefas. Eu escrevi uma notícia e não tive tempo de redigir o final. Na sala de aula, os outros participantes foram acrescentando ideias e fazendo as devidas alterações: uma pessoa escreveu o desfecho para a notícia; outra fez as correções gramaticais necessárias; outra acrescentou informações novas e etc. Fora da sala de aula não houve interação. Conversei por email (pessoal) com um dos integrantes do grupo a respeito de uma das tarefas, apenas para tirar dúvidas e avisar o que eu já havia feito e perguntar também o que ela já havia feito, para que eu não repetisse. As dúvidas que eu tive a respeito do gênero e mesmo regras gramaticais eu tirei com os colegas e professores em sala de aula e/ou procurei na internet.

### 7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.

Acho que sim. Principalmente em relação à parte gramatical, já que surgiram algumas dúvidas a respeito da grafia e tradução de certos termos.

### 8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.

Bem, não lembro se as alterações foram feitas após orientação das professoras, mas a orientação delas foi fundamental para o completo entendimento das tarefas e até para melhor organização do grupo.

### 9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?

Sim, devido à falta de interação em ambiente extraclasse. Não foi possível realizar uma das tarefas (que por isso, inclusive, eu até esqueci de fazer depois) porque nenhum dos outros participantes havia feito a sua parte no processo, e eu fiquei sem ter o que comentar. Outra dificuldade foi ter que deixar de fazer uma alteração para que outro colega pudesse fazer também. Como todos tinham que colaborar, uma pessoa sozinha não podia fazer a tarefa por completo, caso contrário o outro não teria o que acrescentar. Foi difícil saber se o outro colega realmente iria fazer a alteração depois, e se ele não fizesse, o trabalho ficaria incompleto e você acaba saindo prejudicado.

### 10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.

O fato de as pessoas do grupo não terem um relacionamento próximo fora do ambiente acadêmico, para poderem, por exemplo, corresponderem-se para discutir sobre o trabalho; também a falta de comprometimento por parte de todos os integrantes do grupo.

### 11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.

As aulas presenciais e os prazos estabelecidos para cumprimento de tarefa.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

EL. Grupo Júpiter

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim, foi uma ferramenta que pretendo continuar utilizando.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Bem, acho que os menus de edição poderiam ter mais opções, como num power point.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Para quem quer trabalhar com produção de textos, sim, contribuiu. É sempre bom saber como estruturar textos de acordo com o tipo texto.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

sim, houve um "brainstorm" dos itens a serem discutidos.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve interação nas aulas presenciais.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

sim, acredito que havendo colaboração, o resultado sempre será melhor.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

sim. Foram as alterações sintáticas e ortográficas.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

só um pouco de atraso por parte de alguns membros.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

falta de tempo de uns, falta de interesse de outros.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

se o grupo tivesse ficado junto desde o início, mas houve um novo membro novo depois de já termos desenvolvido bastante de nosso projeto.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

EB - grupo: Jupiter

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Muito Interessante. Com ela aprendi vários recursos diferentes da Internet e tive a oportunidade de praticar juntamente com o grupo as ferramentas que o site oferece.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

As limitações que encontrei foi em relação a formatação do texto. Se você elabora o texto de uma forma e necessita fazer qualquer alteração (em termo de cor, tamanho de letra etc) a formatação que havia sido acertada perde todas as características.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim. Sempre tive dificuldades em estruturar sentenças e com esta atividade ficou mais claro algumas dúvidas que tinha.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Na verdade não houve um planejamento adequado para o processo da escrita. Talvez seja por isso que na atividade individual cometi alguns erros de gramática.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve interação entre o grupo, dentro da sala de aula e em algumas vezes através da ferramenta.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Na medida que recebemos orientações fomos efetuando as alterações até chegar ao desejado.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não. Houve bastante interação entre os participantes dentro da sala de aula.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Apenas a questão de nem sempre estarmos todas juntas.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

O interesse pela atividade e a facilidade em trabalhar com a ferramenta.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

EC - Grupo Jupiter

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim, achei muito interessante, pois permite desenvolver não só o vocabulário, mas também a criatividade.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

As limitações foram minhas, pois por não ser uma conhecedora profunda, tive as minhas dificuldades.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Não, acho que escrevi da mesma forma, apenas tentei fazer um texto coeso, já que a intenção era uma "web news".

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Tentei manter um texto coeso e coerente com o assunto a ser tratado.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve interação e trocas de conhecimentos, adorei trabalhar com este grupo, elas são muito prestativas.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Com certeza! Trocamos idéias e conhecimentos à medida que alguém escrevia algo.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim, tentamos melhorar o texto conforme orientações.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Não houve restrição, foi um trabalho coletivo.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A troca e a boa vontade dos participantes em ajudar.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

FS – Saturn

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. eu já a conhecia, já havia feito atividades utilizando o Wikispace em outra matéria, mas dessa vez pude conhecer melhor a ferramenta.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

A parte de discussões poderia ser melhor, permitindo mais interação, talvez com a opção de chat. Na parte de edição, as ferramentas para mudar cor e fonte são limitadas e não muito claras.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Com certeza. Saber como fazer uma "new" é essencial para poder escrever uma depois. Notícias são um gênero único, bem diferente do texto literário.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Não houve planejamento, apenas sabia que tema eu iria escrever sobre e busquei responder as "Wh-questions" que a introdução de uma notícia pede.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Após escolher o tema, num primeiro momento, nós distribuímos as tarefas. Depois, houve troca de informações na parte sobre que foco deveríamos dar a notícia e na parte de correção gramatical do texto.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Com certeza. Na primeira versão, utilizamos palavras que eram pouco adequadas para aquele contexto, mas todos nós propusemos melhorias e o texto ficou bem melhor.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

A professora sugeriu algumas alterações. Eu olhei no dicionário se os comentários eram pertinentes. Alguns eram, outros não. Corrigi o que precisava e mantive o que estava certo.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Uma das participantes não colaborou, não postou a parte dela e a notícia não ficou tão completa quanto poderia.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

Nós conversamos sobre que foco a notícia deveria ter, e isso facilitou bastante na hora da escrita, por que tínhamos um objetivo a ser atingido.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

GO - Grupo Earth

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim, muito interessante.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Os recursos para formatação dos textos.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim, com certeza, pois pudemos relembrar como é feito este tipo de gênero antes para escrever a notícia adequadamente.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Sim, houve um brainstorming, pesquisa sobre o tema/conteúdo para planejar a escrita.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve uma total interação entre as participantes, (com exceção da aluna que não entrou em contato conosco) com todas entrando na Wiki e editando a notícia, dando sugestões e adicionando diferentes conteúdos.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Com certeza, pois fomos corrigindo erros gramaticais e discutindo sobre nosso trabalho nas versões posteriores.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim, seguindo as orientações corrigindo os erros, adicionando conteúdo, pesquisando sobre o tema.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Sim, pois uma componente do grupo não colaborou e não entrou em contato conosco.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Não tenho idéia pq todos temos acesso ao e-mail de todos os participantes da disciplina via moodle. Acredito que foi falta de interesse da participante, que não deve priorizar seus estudos.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A interação entre as outras integrantes do grupo.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

HA - Grupo Mars

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. Porém eu já conhecia a ferramenta quando cursei uma disciplina on-line sobre web 2.0 com a prof. Valeska.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Acho que a principal limitação é a integração com outros ambientes. As aplicações são muitas inclusive em uma empresa onde trabalhos colaborativos podem ser desenvolvidos em equipes. Porém na prática não consigo exportar o resultado para um pdf ou enviar por um e-mail ou para um powerpoint. Acho que isso torna o resultado final bem limitado.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Acho que não. Nem percebi a diferença entre a "web news" e as outras formas de notícias.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

O planejamento inicial consistia em desenvolver os seguintes tópicos:- headline- leader- introduction- development- conclusion- colocar uma ilustração Depois pensamos em colocar os vídeos e os links.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve interação pois o texto foi desenvolvido em sala de aula. Os membros do grupo pesquisavam sobre o tema e acrescentava mais informações ao texto. O vídeo e os links foram acrescentados posteriormente.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim. Foram sendo acrescentadas mais informações e links interessantes.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Principalmente na correção de algumas partes do texto e na inclusão de links.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Sim. Acho que não houve participação de todos os membros durante todo o processo.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

A falta de intimidade com a ferramenta.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

Com certeza o ambiente Wiki ajudou bastante no desenvolvimento colaborativo.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

JS –JÚPITER

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

SIM,POIS FOI MINHA PRIMEIRA OPORTUNIDADE DE FAZER ATIVIDADES EM GRUPO VIRTUAL.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

SÓ TER QUE ESPERAR MEU COLEGA TERMINAR PARA QUE EU POSSA EDITAR.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

SIM, NOS DÁ UMA DINÂMICA DIFERENTE.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

LISTAS, BRAINSTORM,PLANEJAMOS EM GRUPO TAMBÉM.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

TROCA DE IDÉIAS EM SALA E VIA E-MAIL.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

SIM A SEGUNDA VERSÃO FOI MAIS ELABORADA.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

SIM , FORMATAÇÃO,CORREÇÃO DE VOCABULÁRIO.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

NÃO.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

NADA.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

SER UM SITE DE RÁPIDO ACESSO E INTEGRAÇÃO.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

JG - Group Mars

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. É uma ferramenta prática, fácil de usar e muito versátil. Além disso, permite uma visão global do trabalho que está sendo feito, o que é realmente uma importante chave para que o trabalho colaborativo possa ser bem desenvolvido.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

A principal limitação, em minha opinião, é relativa aos recursos de formatação textual. Acredito que pelo fato de ser uma ferramenta democrática, a Wiki foi desenvolvida com recursos de edição bastante simples. Esse aspecto é positivo pelo fato de permitir a qualquer tipo de usuário utilizar a Wiki com facilidade, mas é negativo pelo fato de que o texto final acaba ficando com aspecto um pouco "sujo".

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim. Acredito que sempre é importante conhecermos bem as características do gênero textual com o qual vamos trabalhar antes da escrita – isso facilita a escolha dos tópicos a serem trabalhados, além de dar maior segurança ao redator.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Segui as estratégias descritas nas instruções da atividade, na ordem em que elas foram distribuídas.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve troca indireta de conhecimento entre os participantes, uma vez que, pelo que observei, as intervenções foram coerentes umas com as outras, mesmo não tendo havido discussão entre os membros do grupo, o que demonstra que todos leram e compreenderam bem as informações que os colegas haviam acrescentado.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim. Considero que as alterações feitas por cada um dos membros do grupo foram de fato colaborativas, coerentes e respeitadas com o trabalho que já havia sido feito pelos colegas.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Foram seguidas todas as orientações - desde as correções ortográficas e gramaticais propostas até a inclusão de links.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Acredito que a falta de planejamento tenha restringido um pouco a colaboração, uma vez que as primeiras pessoas a escrever acabaram incluindo excesso de informações no texto, diminuindo o espaço para a colaboração dos outros membros do grupo.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A atenção e respeito em relação ao trabalho feito pelos colegas. A atenção é necessária para que as alterações e acréscimos feitos sejam coerentes com o que já está pronto. O respeito é necessário para que o trabalho do outro seja alterado com cautela e para que o trabalho seja de fato "colaborativo" e não se torne "competitivo".

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

KN – jupiter

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

com certeza, pois e' uma forma de todos interagirem atualizando a pagina ao inves de acumular diferentes opiniões

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

mais interatividade na pagina, mas isso acho que se aprende se possível

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

contribuiu pois e' praticando que se melhora

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

os procedimentos que sempre utilizo sao: escrever pensando em ingles e olhar palavras que eu nao saiba. nao faco planejamentos, a menos que seja para algum gereno especifico como news por exemplo

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

houve interacao entres nos enquanto eu estava no Brasil, e intera;ao online enquanto estou aqui

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

com certeza, pois a producao de um melhora e enriquece quando ha' a esperiencia e sabedoria de vários

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

sim e me avisaram

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

sim de encontrar com as meninas apos minha viagem, pois ao vivo e' sempre melhor a intera;ao

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

tempo pra encontrar mais. mas isso nao dificultou muito

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

a bela ferramenta que e; a internet!!!

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

KS - Group Venus

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Foi muito interessante, pois é uma ferramenta prática, fácil de ser usada e que nos permite uma boa interação para trabalhos em grupo.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Eu ainda não descobri limitações, pois tudo o que eu precisei fazer nele eu consegui; Mas acho que seria bom se recebêsemos e-mails avisando quando algo for modificado.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Com certeza. Quando conhecemos o gênero, ficamos atentos aos detalhes que não podem faltar na hora da escrita e da revisão.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Usei o "brainstorm", faço algumas listinhas com conceitos e palavras-chave, revisei. Acho que só isso mesmo!!

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve muita interação. Não utilizamos o fórum porque em quase todas as atividades nós estávamos bem perto para discutir e tínhamos liberdade para fazer as correções que considerássemos cabíveis. Eu acho que se fosse tudo à distância, teríamos usado o fórum.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Com certeza. No começo o texto era uma narrativa boa, mas com poucos detalhes e um com um léxico um tanto quanto pobre, mas com a interação o texto se tornou mais rico em todos os aspectos.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Fomos sugeridos a inserir algumas gravuras para ilustrar o texto, e lá está. Também fomos sugeridos a repensar uma frase, mas ainda estamos repensando!! (rsrsr)

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Eu acredito que não. O grupo era bem aberto e receptivo. Tínhamos muita facilidade em discutir e aceitar as sugestões dos outros.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Não creio que isso tenha ocorrido, no meu ponto de vista.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

O que colaborou foi o fato de que estávamos dispostos a fazer um trabalho legal, sem medo de errar e principalmente de sermos corrigidos pelos colegas. Isso foi muito bom!

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

LS/ Venus

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Claro, acho muito importante a interação da internet com o aprendizado do inglês

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

?

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Acredito que sim, pois todo tipo de comunicação ajuda na escrita

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

tentei usar a sintaxe certa...

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve muita interação...fizemos juntos

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

não sei

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

ter feito junto

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

LO

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. Creio que a ferramenta Wiki possibilita não apenas a pesquisa online pelo grupo mas também uma integração interessante onde todos os participantes podem interagir.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Na minha opinião as limitações são principalmente a dificuldade em discutir com o grupo sobre os diversos assuntos. Creio que o ambiente Wikispaces não substitui os encontros pessoais.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim, foram formas de melhorar os meus conhecimentos além de ver exemplos de web news.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Primeiro pesquisei sobre o assunto, depois em grupo começamos a escrever e recolher informações.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve interação entre os participantes mais também distribuímos as tarefas de forma a concluir o trabalho.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim. O fato dos outros membros do grupo ter condição de alterar o texto escrito trouxe melhoras uma vez que foi uma forma de colaborarmos com nossas opiniões.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Nada

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A boa vontade dos participantes.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

LM - grupo Earth

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Mais ou menos. Como eu trabalho com computadores o dia todo, achei cansativo. A ferramenta é interessante e acho que para o público mais jovem e que gosta de ficar bastante tempo junto ao computador deve ser muito interessante.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

De trabalhar depois que um colega fez alterações. Algumas alterações que fiz foram perdidas e depois tive que refazê-las.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Mais ou menos, porque eu já conhecia as estratégias de texto jornalístico. Acho que conhecer o gênero Wiki não fez muita diferença neste sentido.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Da minha parte, sim. Pensei em usar estratégias variadas para tornar o texto mais atraente e interessante.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

distribuímos tarefas mas compartilhamos informações por email.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim, com certeza. Com as dicas e sugestões o texto foi melhorando.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim, com certeza. Fazendo as correções e checando as informações nos dicionários.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Manter as atividades em dia tendo em vista o volume de atividades e leituras regulares.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Falta de tempo, fiquei doente, fiquei sem computador em casa. E como disse, trabalho o dia todo com pc e realmente fiquei muito esgotada.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A ajuda e paciência das colegas e o apoio da professora e da Valéria.

### 1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?

MG – Group Saturn

### 2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.

Foi interessante, sim. Já utilizava a ferramenta Wiki há algum tempo, mas somente como "consumidor" – isto é, leitor de páginas Wiki (especialmente a Wikipédia). Ter tido a chance de conhecer como a ferramenta funciona e como é fácil de ser utilizada foi bastante esclarecedor e construtivo.

### 3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique

Acho que as ferramentas de formatação de texto não são muito práticas. Gostaria, por exemplo, de poder mudar o tamanho, família ou cor da fonte sem para isso ter que abrir uma nova janela.

### 4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.

Sim, contribuiu. Acredito que a análise de corpora é uma ferramenta poderosa no aprendizado de uma língua estrangeira, e acessar e conhecer mais sobre exemplos vivos de língua (como as web news) foi útil para a fixação do conhecimento de seus recursos e mecanismos.

### 5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?

Sim, houve planejamento. Em ordem, os procedimentos utilizados foram: brainstorm (para tentar escolher o tema), leitura de textos sobre o tema e, no momento da escrita, cotejo de construções inglesas em corpus (Google), para checar a aceitabilidade destas construções em relação a falantes nativos.

### 6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.

Houve distribuição de tarefas, mas isso não anulou nossa interação: utilizamos os fóruns para discussões, bem como os recursos de edição de páginas Wiki para sugerirmos alterações nos textos.

### 7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.

Acredito que sim – basta comparar o próprio layout da primeira versão com o da última. Em relação ao texto em si, é visível como ele ficou, no decorrer do processo colaborativo, mais harmonioso e gramaticalmente correto.

### 8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.

Sim. Eu, por exemplo, levei em consideração as sugestões da Valéria (em sua maioria referentes a pequenos problemas gramaticais) e pesquisei os pontos por ela levantados (mais uma vez, especialmente via Google). Ao notar que determinada sugestão procedia, eu a acatei; ao notar que determinado trecho já estava bom, não acatei as sugestões propostas.

### 9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?

Da minha parte, não houve dificuldade alguma.

### 10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.

Como disse anteriormente, da minha parte não houve nenhuma dificuldade.

### 11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.

Acho que o Wikispaces em si já é extremamente fácil e intuitivo. Aliás, Wikis em si são, por natureza, facilitadores do processo colaborativo – está no princípio da coisa, basta olhar para o crescimento da Wikipédia e a revolução na produção e distribuição de conhecimento que ela proporciona.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

PF – Earth

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Apesar das dificuldades em formatar os textos foi interessante conhecer outra ferramenta no qual pudéssemos trabalhar em grupo além do e-mail.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Recursos para formatação dos textos. Eles ficam muito disformes quando colocamos no Wiki.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Com certeza. É sempre bom conhecer outros tipos de Gênero textuais.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Todo processo de escrita exige um planejamento. Quando tenho que escrever sobre alguma coisa a primeira coisa que eu faço é refletir sobre o que eu sei sobre o tema, pesquisar, organizar as minhas ideias e, depois passo para o papel.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve total interação dos integrantes do nosso grupo com excessão de um dos componentes dos grupos que não participou do desenvolvimento da atividade. Dividimos as tarefa e sempre verificavamos o que uma ou outra editou no Wiki.

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Com certeza. Geralmente pensavamos sobre o que iríamos escrever. Uma das meninas postava o que ela havia escrito e nos encaixavamos as nossas ideias desenvolvendo o texto. Depois corrigiamos todo o texto.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Corrigimos alguns erros no texto de acordo com o feedback da professora.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Sim, pois um dos componentes do nosso grupo não participou da atividade.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

Falta de contato com esse componente e falta de interesse dessa pessoa em acompanhar no Wiki o que estávamos fazendo. Talvez ela não tenha acesso a internet e isso pode ter dificultado a interação.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

O fato de sermos amigas e fazermos trabalhos juntas a algum tempo.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

RM. Group Earth.

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

Sim. Por ser uma nova ferramenta e por sua interatividade

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

Há limitações na formatação de letra, como tamanho, padrão e cor. Houve ainda o problema de tentar fazer alterações e no momento de salvar desaparecer toda a atividade. Isso ocorreu com 2 membros.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

Sim muito. Nunca tinha "feito" uma notícia antes e era necessária realmente esta prévia.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

Sim, houve planejamento. Segui o processo natural de pesquisa, planejamento, rascunho etc.

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

Houve muita interação, utilizando o fórum "discussion".

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

Sim, com certeza, porque cada um sabe um pouco mais sobre algo e colaborou com isso. Com a participação de todos nosso texto ficou muito melhor do que se fosse apenas meu.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

Sim. Seguindo e realizando trecho a trecho as correções solicitadas.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

Não.

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

No nosso caso nada dificultou.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

A determinação de todos e a seriedade com o trabalho.

**1. Qual o seu nome e de qual grupo participou?**

RG- saturn

**2. Em sua opinião, foi interessante conhecer e trabalhar com a ferramenta Wiki? Justifique.**

foi interessante porque nao conhecia e nem sabia trabalhar na Wiki.

**3. Quais as limitações do ambiente Wikispaces? Explique**

o ambiente Wikispaces nao abre em todos os computadores, exemplo : no meu computador de casa nao abre.

**4. Você acredita que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “web news” contribuiu para o momento da escrita? Justifique.**

contribui porque enquanto mais você ler a web news voce aprende novas palavras que pode usar na escrita.

**5. Que procedimentos/estratégias você usou no processo de escrita? Houve planejamento?**

usei o brainstorming , anotei tudo que eu tava pensando e tudo que eu tinha lembrado numa folha ,e depois fui excluindo as menos importantes

**6. O seu grupo apenas distribuiu as tarefas ou houve interação e troca de conhecimentos entre os participantes? Dê detalhes.**

distribuímos as tarefas mas houve uma hora em que o grupo trocou conhecimento, o grupo sempre tirava duvidas

**7. Você acredita que o texto escrito por seu grupo foi melhorando à medida em que houve colaboração e feedback entre os participantes? Explique.**

melhorou com feed back depois de termos terminado de fazer o texto vlguns membros do grupo viu que muitas coisas nao tava no lugar ai tiramos ou acrescentamos algumas coisas.

**8. O seu grupo procurou fazer alterações após orientações das professoras? Como? Justifique.**

depois que a professora deu orientacao voltamos e fizemos do jeito que ela pediu ou seja alteramos as coisas que ela pediu pra alterar.

**9. Houve alguma dificuldade quanto ao trabalho colaborativo? Qual?**

nao houve .

**10. O que pode ter dificultado ou restringido a colaboração? Explique.**

o nao conhecimento dos membros do grupo, a pessoa nao se sente avontade de expressar todas as ideias.

**11. O que pode ter facilitado a colaboração? Explique.**

amizade entre os membros do grupo,a pessoa se senteria mais avontade em expressar.

## ANEXO D – PRODUÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL

**Participante: GO / Grupo: Earth**



News: UFMG approves full use of the Enem grades in the selection for the "vestibular"  
May 25 , 2010

### UFMG APPROVES FULL USE OF THE ENEM GRADES IN THE SELECTION FOR THE VESTIBULAR

UFMG replace the first stage of the Vestibular 2011 National Secondary Education Examination (Enem). The University Council decided on Wednesday, May 5, by 32 votes against 18, which will use the result of Enem as the entire first stage of entrance exam for admission in 2011, in all courses. The Enem will be applied on 6 and November 7, according to MEC.

According to the rector Clélio Campolina, the second step will be reassessed and any changes will be made available within 30-40 days. "The date of the second stage, we are making final adjustments, therefore we depend on the result of the Enem, expected to be released in early January," said the rector. The second stage was scheduled for days 3-7 January. Other procedures for the use of Enem will be examined from next week.

Clélio stressed that the Enem is an improvement over the conventional system of evaluation. "It is a national, progressive, a test that gives opportunity to all high school students from Brazil. Hopefully this is a step we can eliminate, at some point, the entrance exam. He sad that all developed countries have a national system of assessment.

He believes that this decision will have an goof effect in improving of public education in Brazil.

For more clear news access the link:

[Mapa de adesão das universidades federais ao novo Enem no vestibular 2010](#)

[Matéria Gestor Tendências e debates Novo ENEM será usado por 43 universidades federais](#)

To reading an interview about this issue click here:  
<http://www.ufmg.br/online/arquivos/013500.shtml>



UFMG adopt ENEM

**Participante: RM / Grupo: Earth**

## **Belo Horizonte is working hard to welcome better its tourists**

### **Improvements will be adopted with focus on the World Cup**

Although there is still much to do to Belo Horizonte worthily receive tourists from all over the world, many improvements are being made to increase this sector.

On the Belo Horizonte website, the tourist who plans to visit the capital or is already in the city finds a place to get all the needed information and outline the roadmap of the visit. This is the “Sala do Turista” (Tourist Room). In this space, there are texts about the city's history, basic information such as language and hours of operation of banks, and also accommodation and sightseeing options. The website has also links to all the sightseeing tour of the city and the site of the Municipal Tourism Company of Belo Horizonte, Belotur, with more information on tourism in the capital, a complete schedule of events held in Belo Horizonte and news of a cultural and tourist center.

Another important step is that due to the proximity of the World Cup, the city will begin the training of Municipal Police, with English classes, and has already started the survey of the capacity of communication in English of its population.



**\*\*<http://www.belotur.com.br/ing/index.php>\*\***

**<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=salaturista>**

Participante: PF / Grupo: Earth

## Brazil 2014 World Cup.

Tuesday, 25, 2010 at 14:00



World Cup it is related with the most important international tournament around the world. In 2010 the World Cup will be in South African; the first African country to host this international event. However, the most interesting information about the World Cup is that: **In 2014 Brazil will host the World Cup.**

This will be the second time the country has hosted the competition. The first was in 1950 FIFA World Cup. Brazil will become the fifth country to have hosted the FIFA World Cup twice, after Mexico, Italy, France and Germany. It will be the first World Cup to have been held in South America since the 1978 FIFA World Cup in Argentina and the first time consecutive World Cups have been staged in the Southern Hemisphere.

The World Cup 2014, besides putting Brazil in evidence, will also bring unique opportunities to many sectors of the country's economy.

World Cup 2014 will bring many transformations in the structure of many cities (twelve), chosen by FIFA in May 2009. For example: expansion of the hotel chain, restaurants, transportation, avenues, etc. The cities choose to host the games are: Belo Horizonte, Brasília, Cuiabá, Curitiba, Fortaleza, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador and São Paulo.

There is a great expectation of many Brazilians in relation to 2014 World Cup in Brazil. According to them it will be a big football's party.

Participante: EL / Grupo:

## Travel abroad

Would you like to travel abroad? For which place? As a tourist, to work or to study?



Australia

What you have to know about it is that you got to have a good plan in order to make a good and beneficial trip. Make yourself questions like: what is my objective? Where am I must go? How many time I can stay there? How many money I will have to spend there?

Things like fly tickets, passport, visa (depends on where you go), accommodation, health insurance, vaccines, laws of the target country, are important that you search.. about before you take a final decision.

A good site that can help you is STB (Student Travel Bureau). There you can find lots of information about tourism, work and study:

[STB](#)



Germany

Also, in Travel Abroad Magazine, created in 1977, you can surf and take suggestions about a lot of places, if you are not sure about where to go.

[Tazine](#)

In National Geographic web site you can find photos and videos about travels that are so amazing:  
[National Geographic](#)

See this interesting video about India:



But, before decide things like financial resources to save in other to travel for work and/or study, see this tips of this brazilian guy:



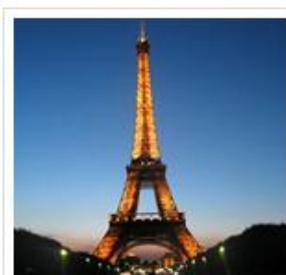
Well, be careful and have a nice trip!!!



Rome



New York



Paris

Participante: EB / Grupo:



## FOOTBALL - THE BEST SPORT FOR BRAZILIAN PEOPLE

During the period from June 11th to July 11th will be happen the biggest planet's football competition, which is "The 2010 World Cup". In this event about 32 teams are supposed to vie for a title of the best participation. This is considered one of the most important event for Brazilian people. Everybody even children, youth or adults, without sex distinction will drop all their activity just to watch the Brazil plays. The Brazilians are always motivated to attend the screening performance of their team in the games world. Brazil is known in worldwide for the strength of its football. They used to say that Brazil is the country of football. The best professionals are invited by foreign teams to be part of their group. As this sport has a high expressive value, there is a great interest in hosting the World Cup on the part of nations. Among the factors that attract the countries's attention, the most important are the political and economical issue. The governments work hardly in order to be chosen as the venue. The success of this event makes the country known in worldwide, and provides a big financial return for the nation. In addition to the financial return for the country, the population can be benefit from the great works that are carried around the cities participating in this event. The World Cup Soccer will take place in South Africa and the Brazilians will see the first showing of their team on June 15 at 3:30 pm (Brazil's time) and it will compete against North Korea. The Brazilian governments are already working for the next World Cup which will take place on this country in 2014.





<http://www.worldcup2010southafrica.com/>

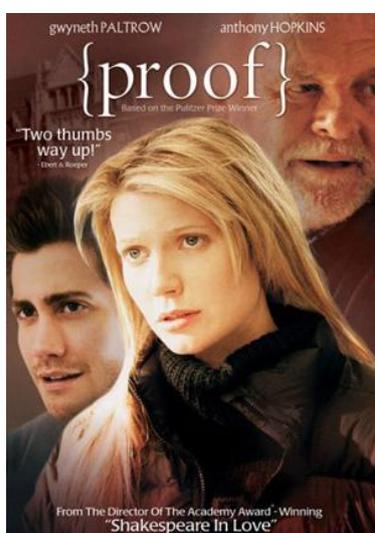
<http://www.southafrica.net/sat/content/en/za/home>

Participante: EC / Grupo:

## PORTRAYAL OF WOMEN

There are two important literary works that presents the female behavior:

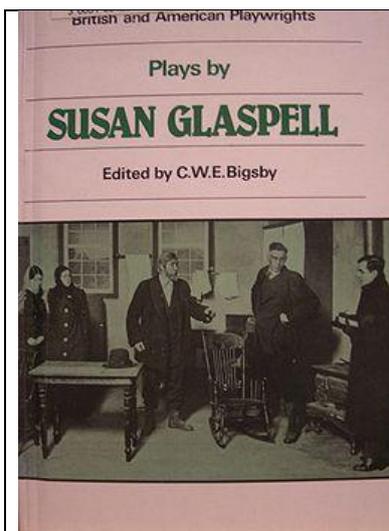
The first one is PROOF, the story about Catherine. She is the one who had spent the last five years of her life taking care of her sick father, who is a brilliant mathematician with strong mental disturbs. After his death, alone, she has to lead with some problems: her sister wants to take her to New York, to live there; Hal, a professor who was her dad's student and keep looking in her home a valuable job on the notebooks he wrote in his insanes phases; and the most disturbing: if she has inherited her dad's madness or genius.



Catherine is much like his dad, we can see that they are very close and she seems to be his favorite daughter. Also, they have always lived together, so maybe they were so connected that they have the same habits, the same madness, the same thoughts. Her dad is a genius, he developed solutions that no one else has ever imagined. But for me, Catherine is not a genius, she is intelligent enough to follow her dad's idea, but he was so much more brilliant than her.



TRIFLES is an interesting drama, showing the feminist side of questions like gender and loyalty.



It shows loyalty about women and men overlooking what is really important, what is implicit. The husband in the story was considered a good man, but he neglected his wife's happiness and almost cut her off from the world. He didn't let her receive any visit, he didn't pay attention on her, and he has failed the ability to make a home warm and comforting emotionally. She suffered a lot in her marriage.



For men, in the story, women are only interested in trifles, indicating that they are small minded to worry about important issues. Men underestimated the capacity of women.



**Participante: KN / Grupo: Jupiter**

English language: 80% of English public school teachers who does not know English.

English public school teachers are not qualified enough, but the fault is not theirs.



In Brazil, learning English as a foreign language is a privilege only for those who can pay a language school. Brazilian public schools are not qualified enough so that students learn the language efficiently. The English discipline is provided, however, the public schools do not have the basic tools to provide good teaching.

This problem happens not only with the English discipline, but with all the disciplines, including even Portuguese.

Among the reasons for the bad quality of teaching are:

Government does not invest on Primary Education in Brazil, teachers earn a paltry salary, which does not motivate them to teach.

Teachers are not qualified enough. A project of continuing education, EDUCONLE, from Federal University of Minas Gerais - UFMG shows that 80% of public school teachers in a class of 25 are in the beginning level in English. This research is made every year with similar results.

Where is it the solution to this problem?

**Participante: AF / Grupo: Saturn**

## U2 cancels its Shows



The Irish band U2 has cancelled its shows on USA and Glastonbury in England because of an emergency surgery of its vocalist. Bono left a hospital in Germany this Tuesday after suffer a surgery on his back what made the band cancels the next shows.

The band vocalist Bono, 50 years old, injured his back during tour preparation in Germany. He underwent the surgery on Friday, May 21 at Ludwig Maximilians-University Hospital in Munich. Now Bono is going to start his rehabilitation what will take eight weeks to him recover. Bono said he was broken hearted.

Participante: AC / Grupo: Mars

### The Death of an Idol

Since last November, Dio, 67, started his struggle against a stomach cancer. After being diagnosed, Dio with his most recent group, *HEAVEN & HELL*, have been canceling tours around the world because of his hard and long treatment. After a difficult period, Ronnie James Dio passed away on 16th May, leaving a permanent hole in rock history, according to many fans. His wife, Wendy Galaxiola, left a message in Dio's official website ([www.ronniejamesdio.com](http://www.ronniejamesdio.com)) for all his fans and friends:

"Today my heart is broken, Ronnie passed away at 7:45am 16th May. Many, many friends and family were able to say their private good-byes before he peacefully passed away. Ronnie knew how much he was loved by all. We so appreciate the love and support that you have all given us. Please give us a few days of privacy to deal with this terrible loss. Please know he loved you all and his music will live on forever."

Love, Wendy

Dio was the lead singer in many bands throughout his career like *ELF*, *RAINBOW*, *BLACK SABBATH*, and his own band called *DIO*. He was widely known as one of the most extraordinary singer in heavy metal with his powerful and constant voice. He also was responsible for create of the most popular gesture in heavy metal culture. In the documentary called *Metal – a headbangers journey*, he is cited as one of the creators of the "horns sign" performed with the fingers (see photo above). According to Dio, this gesture was use by his Italian grandmother to avoid (or provoke) the "evil eye". One of his closest friend and the original *BLACK SABBATH*'s singer, Ozzy Osbourne, was shocked after he heard about Dio's death. He paid respects to the man who would reshape the legendary heavy metal band: "I was very saddened to hear of the passing of Ronnie James Dio. Metal has truly lost one of its greatest voices. My heart goes out to his family and to his many fans." He added: "Love and respect."



Charge by the Brazillian cartoonist Quinho, inspired in the Black Sabbath's album *Heaven and Hell*

**Participante: DS / Grupo: Mars**

Deal among Turkey, Brazil and Iran does not please USA

According to Folha de São Paulo, the deal about the warming of uranium in Iran was not well received by the White House. Barack Obama said that if Iran agree in envoying 120k of uranium to be warmed in Turkey, USA will be satisfied.

the blind alley continues and Brazil insists in leading negotiation concerning Iran. The president Luiz Inácio Lula da Silva was in Iran negotiatiing about the warming of uranium. Brazil, Turkey and Iran lead a deal beyond the power of White House. The disappointment of Barack Obama with the negotiations with Iran was explicit, and Lula was not satisfied with the answer of Barack Obama concerning the deal. The perspectives for Iran are not good. USA do not retreat in their impositions. Let us see what is going to happen in the next few days of negotiation.

**Participante: HA / Grupo: Mars**

Plasma, LCD, LED or 3D: choose the best TV to watch the World Cup

The World Cup is coming! And this grand event worth being seen on a nice TV, isn't it?

Nowadays we get lost with the variety of TV technology available. There are Plasma, LCD and LED TV just to mention some of them. Many customers catch the opportunity of World Cup to buy a new TV, but the question is: which one has the best technology? Below I try to help you to do the best choice explaining each one of the most common technology available. '

Plasma is obtained by the ionization of a gas, which - while generating ultraviolet rays - reaching the outer surface of the screen to form a digital image. Among the advantages of this type of TV we can mention: vibrant colors, wider viewing angle, brightness, contrast and improved resolution, better uniformity of light across the screen and digital signal in widescreen (16:9). Plasma TVs are quite suitable for football games or see for fans of games, however, to make the most of this TV, it is necessary that the environment is not too clear. The main advantage of plasma TVs is the price, more account than the other high definition TVs.



The apparatus of the LCD (Liquid Crystal Display) work from a backlight behind the fluorescent screen to form the image. The LCD TVs have lower power consumption, less wear on the screen; screen thinner and lighter and lower maintenance cost than the plasma TV. They are ideal for the brightest rooms.



The LED TV is a changed backlit LCD TV making the picture quality even better. Instead of fluorescent lamps behind the LCD screen of conventional LCD TV, the TV uses an LED panel light emitting diodes (called LEDs). These devices have low power consumption, greater uniformity of the backlight, enabling highest brightness (deeper blacks) in addition to better resolution component

video and HDMI. These models are even thinner, since the LEDs take up less space inside the TV.



After deciding which technology is more compatible with your environment and your pocket, stay tuned to the size of the unit that you will buy. Large and inappropriate TVs cause discomfort as same as small devices.

Calculate the ideal screen size as follows: multiply the distance between you and the screen by 21 inches. So if you have a space of 1 meter, the ideal is a 21-inch TV, and so on.



Participante: CF / Grupo: Venus

## UFMG's students against world Cup 2014

### Students of UFMG concern about traffic jam in game days of World Cup 2014, at Mineirão Stadium.



Students of the Campus Pampulha of UFMG complain about a possible excessive traffic in the main access roads to the Campus in days of game at Mineirão, in the World Cup 2014, which could make students and even professors unable to get the University in time to classes, and also overload the parking areas inside the campus. They claim that these kinds of problems could interfere in their calendar of classes, especially for those who has classes at the morning and the afternoon periods. Another worry brought up by some students is related to the efficient security in which UFMG community will be inserted, since there will be too much “strange people” circling around and into the campus. - “In days of Cup games, we will have to be much more careful, since our daily privacy and peaceful routine will be threatened. There will be hundreds of strange people walking through here!” - says Roberta R. Robertus, master student of Contemporary Literature at FALE – UFMG.

University’s own authorities reply that every possible actions will be taken to assure the total outcome of scholar calendar and also the UFMG community security.

“The Government will install efficient means of transport, such as the Bus Rapid Transit (**BRT**) which will link Av. Antônio Carlos to Av. Carlos Luz. There will have also much more control of the PM-MG, with special trained police officers to attend the population surrounding the Stadium.” – says Olímpio Olympico, superintendent of the university.

Since there is nothing totally assured, students affirm they will continue complaining, trying to get no negative consequences of a so big event in the city.

**Participante: RZ / Grupo: Venus**

### **MAGIC STILL ALIVE**

#### **Orlando Magic beats the Celtics in Game 4 and remain in The Eastern Finals.**

Orlando Magic was down 0-3 versus Boston Celtics in the NBA's Eastern Conference Finals, consequence of losing the first two games at home and the third was a true beating at Boston, who now only needs another win to end the series and wait for the winner of LA Lakers and Phoenix Suns.

It is valid to remember that no team has ever bounced back from an 0-3 deficit in a playoff series and won it. Although Orlando didn't play well at all in Game 3, the visiting team played Game 4 with a renewed strenght and managed to win it their first match in this playoff series in overtime with a score of 96-92.

The Magic stars Dwight Howard and Jameer Nelson were the driving forces behind the Magic's overtime survival, teaming up to 55 points, 20 rebounds and 10 assists. Jameer and Howard kept the Magic alive, at least for one more game. And for that, they deserve the kudos that come with staying alive.

But the road ahead of Magic needs to be magic if Orlando is serious about winning this series. Boston is a worthy opponent, and still has a very comfortable advantage. Now that Game 5 is on, and the series return to Orlando, leaves the team in a less difficult situation, and in the case that magic does happen and Orlando wins Game 5, although still losing the series, it puts the pression entirely on Boston, and this can change the hole set of the series.

**Participante: UC / Grupo: Venus**

### **SUICIDAL COUPLE FALL IN LOVE ON TOP OF A BRIDGE**

#### **Love story in San Francisco starts out at a very odd setting**

A grieving bridegroom named Josh Garza was about to throw himself off a 100 ft tall bridge when he met a young lady who intended to do it so, too. Olive Lynn, 22, had decided to commit suicide due to a long-lasting depression and alcohol abuse. "I was sick of struggling against existence all by myself", she declared.

On the other hand, 28 year-old engineer Garza had been fighting severe depression after the tragic and sudden death of his former fiancée Angelina Jones, who passed away in a car crash. The episode took place last February 27th in San Francisco. As Garza walked on to the bridge, he found Olive on the edge, bursting to tears. After a 40-minute chat, she decided she wanted to live on, and they went to have a cup of coffee together back in Garza's flat, in Albany.

"It is odd how and where one can find love. I've always been sort of skeptical about spiritualism, but I truly believe that God brought us to that bridge, that one afternoon", to which a now cheerful Olive completed: "Love is everywhere!"

Since their wedding has been scheduled to upcoming July 04th, it has become hard to doubt her.

## ANEXO E – PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA

Grupo: Earth – primeira versão

### STRIKE STRIKES BH TEACHERS' STRIKE IN BRAZIL

Tuesday, June 1, 2010.



#### The STRIKE STRIKES BH

Teachers' strike in the state of Minas Gerais in Brazil was featured in leading newspapers of the state and country. In addition to salary, teachers demanded better working conditions and the incorporation of the bonuses in the gross salary.

The subject is controversial, because most parents and students in Brazil do not agree with the strike. In European countries, parents, students and community unite for teachers in search of better education conditions, maybe that's why the European education system is ahead of [the brazilian one](#).

The fact is that the teachers' strike in Minas Gerais lasted on average 40 days and little has been achieved.

[Classes returned last Thursday, May 27 and students have been warned that they will have to compensate for the days off on Saturdays, holidays and school holidays, which left many students angry:](#)

"We had no holiday right now so ...", says Fernanda Silva, a student from 4th grade of elementary education at a state school in Belo Horizonte. [The missed classes really have to be compensated, because the students are not responsible for the strike and many of them need this classes to prepare themselves to Vestibular e ENEM.](#)

On the other hand, some teachers say that the strike had a positive balance: "Our movement was important, we showed to society that we are dissatisfied with working conditions and the terrible wages paid to teachers in the state, moreover, that we days off were not cut," says Polyanna, an English teacher of 8th grade.

[Also according to Rosa Helena who is teacher of the School José Antonio Pessoa in Ribeirão das Neves the wage informed by the governor does not correspond to reality and therefore she released her paycheck to prove it. The governor stuck a spreadsheet with the salaries of school employees to prove to people that the strike was unjust. Thus, she stuck her paycheck next to the spreadsheet to prove that the wages reported by the governor did not match reality.](#)

The government committed not to cut wages and do not demit teachers. "Teachers will continue mobilized awaiting the results of government commitments," said Beatriz Cerqueira (Sind-ute).

This strike brings up an old debate: the depreciation of the [brazilian educational system](#). It can draw a conclusion: [How can a country that treats its educators with so much disrespect become a first world nation?](#) What we know is that the strike is a right guaranteed by the Constitution. Then, whether some like it or not, it will continue to exist until the [educational conditions in Brazil are improved](#).

For more information access the link or watching videos:

[The teachers'strike in Brazil](#)

[news](#)

[interview](#)



[sobre a greve.doc](#)

**STRIKE STRIKES MINAS GERAIS  
TEACHERS' STRIKE IN BRAZIL**

Tuesday, June1, 2010.

**Grupo: Earth – versão final**



Teachers' strike in the state of Minas Gerais, [Brazil](#), was featured in leading newspapers of the state and country. In addition to salary, teachers demanded better working conditions and the incorporation of the bonuses in the gross salary.

[The subject is controversial. Most parents and students do not agree about the strike.](#) In European countries, parents, students and community unite for teachers in search of better education conditions, maybe that's why the European education system is ahead of [the Brazilian one](#).

[The fact is that the teachers' strike in Minas Gerais lasted on average 40 days and little has been achieved.](#)

[Classes returned last Thursday, May 27, and students have been warned that they will have to make up for missed classes on Saturdays, holidays and school holidays, which left many students disappointed:](#)

"We had no holiday right now so ...", says Fernanda Silva, a student from 4th grade of elementary education, at a state school in Belo Horizonte. Also, she complements: "[The missed classes really have to be made up. The students are not responsible for the strike and many of them need these classes to be prepared for University Entrance Exams.](#)"

On the other hand, some teachers say that the strike had a positive balance: "Our movement was important, we showed to society that we are dissatisfied with working conditions and the terrible wages paid to teachers in the state. [Moreover, the days not effectively worked were not discounted,](#) "says [Polyanna, an 8th grade English teacher.](#)

Also according to Rosa Helena, José Antonio Pessoa School teacher, in Ribeirão das Neves, the salary informed by the governor does not correspond to the reality and therefore she released her paycheck to demonstrate it. The governor stuck a spreadsheet with the salaries of school employees to prove to society that the strike was unjust. Thus, she stuck her own paycheck next to the spreadsheet to demonstrate that the salary reported by the governor is not the same they earn. So, there is disconnected information.

The government committed days off were not cut and teachers will not be fired. "Teachers will continue mobilized awaiting the results of government commitments," said Beatriz Cerqueira, representative of teachers' trade union (Sind-UTE).

According to Carlos Ramiro Castro, president of Apeoesp "The teacher's devaluation in relation to their wages makes them to get a double or triple journey, making their work in another sector. This consequently brings problems to your health and generates faults and licenses. In addition, their own working conditions are adverse: overcrowded classrooms, lack of adequate infrastructure, which brings discouragement". A search of Apeoesp shows that 46% of professionals are in the process of stress (International Forum of Human Rights). This makes teachers enter into a process of apathy. To access the whole research go to: [http://www.direitos.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2275&Itemid=2](http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2275&Itemid=2)

This strike is not a new fact. The teachers' claims mentioned above have been made for a long time and these are signs that nothing really consubstantial was done to improve teachers life quality. Also, the strike brings up an old and important reflection: Brazilian Educational System is precarious and teachers work absolutely unmotivated. A conclusion can be drawn: How can a country that treats its educators with so much disrespect became a first world nation? We know strike rights are provided and guaranteed by the Brazilian Constitution. Although many segments of the society feel uncomfortable with this prerogative we must understand it will continue to exist until the education, in this country, can be seen as one of the most important pillars to a free, fair and caring society.

[sobre a greve.doc](#)  
[a movie about education in Brazil](#)

[Freedom Writers](#)

[interview](#)

[strike in MG](#)

[strike in California](#)



[sobre a greve.doc](#)

## Book's Bienal 2010

Grupo: Jupiter – primeira versão



The first Bienal occurred in 2008 and the second edition took place in Belo Horizonte from May 14 to May 23, 2010.

The Bienal has the aim to encourage the habit of reading, training new readers in contemporary literature.

At about 250,000 people visited it and the expositors sold at about R\$10,500,000.00

According to the major Newspapers from Belo Horizonte, the event was better than the expectations: [Hoje em Dia News](#)



Concerning that 225,000 people went to Bienal do Livro, and that Belo Horizonte has about 2,500,000 million people, it means that only 10% went there. In Brazil, people do not have the habit to read. However, the number of people interesting to such events like the Bienal do Livro is increasing every year, what is pretty good.

There are some researches which say that Brazilians read only 1 book in a year:

<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,brasileiros-leem-apanas-um-livro-por-ano-aponta-estudo,469995,0.shtm> and others say that they read only 4 books per year: [[Other researches say that they read 4 in a year:

[http://publimetro.band.com.br/pdf/20080529\\_MetroSaoPaulo.pdf](http://publimetro.band.com.br/pdf/20080529_MetroSaoPaulo.pdf) | [http://publimetro.band.com.br/pdf/20080529\\_MetroSaoPaulo.pdf](http://publimetro.band.com.br/pdf/20080529_MetroSaoPaulo.pdf)]] . Even if it is 4 it is a really low quantity. Americans read 15 books in a year ([http://wiki.answers.com/Q/How\\_many\\_books\\_does\\_the\\_average\\_american\\_read\\_per\\_year](http://wiki.answers.com/Q/How_many_books_does_the_average_american_read_per_year)) and Japanese read about 35 books in a year: <http://tweetmeme.com/story/279503596/criancas-japonesas-leem-media-de-359-livros-por-ano-tradicao-made-in-japan>. Government should invest more in education. It is not Brazilians fault, the disinterest of Brazilians is cultural.

## Book's Bienal 2010

Grupo: Jupiter – versão final



The first Bienal was held in 2008 and the second edition took place in Belo Horizonte from May 14 to May 23, 2010.

The Bienal has the aim to encourage the habit of reading and training new readers in contemporary literature.

Around 250.000 people visited it and the expositors sold at about R\$10.500.000.00.

During the ten days of the event, the visitors could have the opportunity to meet their favorite authors, discussing instigating questions about love, globalization, ecology, faith, family, work and everything else.

For children, the Bienal also prepares special activities like theatres, storytellers who will present to them the fantastic world of the book, showing how the reading is interesting and funny, at the same time.

According to different newspapers from Belo Horizonte, the event was better than the expectations: [Hoje em Dia News](#)



The 21st International Book's Bienal will happen in São Paulo, from August 12th to 21st. The expectation for this event is that it will have a great cultural schedule and a diversified activities. This new version intend to promote interaction among people so much more than the other ones. Then, the organizers are inviting many important Brazilian and international writers, in order to attract the public attention.

### International Book's Bienal

Concerning that 225.000 people went to the Book's Bienal and that Belo Horizonte has about 2.500.000 million people, it means that only 10% went there. In Brazil, people do not have the habit of reading. However, the number of people interested in events like Book's Bienal is increasing every year, what is really good.

There are some researches which say that Brazilians read only 1 book a year:

### How many books Brazilian read a year

And others say that they read only 4 books per year: Other researches say that they read 4 books a year:



[MetroSaoPaulo.pdf](#)

Even if it is four, it is a really low quantity of books read a year. Americans read fifteen books a year:  
How many books Americans read a year

And Japanese read about 35 books a year

### How many books Japanese read a year

Government should invest more in education. It is not Brazilians' fault, this disinterest is cultural.

As we said, the first Bienal was held in B.H. was in 2008. In that time, the expectation was to have 200.000 guests, with the duration of eleven days, a little bit longer than in 2010.

It was interesting that the Bienal of 2008 was held in the same year of the celebration of 100 years of Japanese's immigration in Brazil, and this fact was noticed by the organizers of that Bienal.

Brazilian people have to recognise the meaning of this event and fight to obtain one Bienal every year.

All the Brazilian students who visit the Bienal recommend other students to go and they usually bring bienal's news to the whole family, stimulating in this way another people to go too.



**Grupo: Mars – primeira versão**

**James Cameron is producing a 3D film of Mars with NASA**

Director of 'Avatar' proposed installing a camera on the *robot explorer*

The Canadian filmmaker James Cameron, who signed the 3D movie *Avatar*, convinced NASA to install a camera in three dimensions on the robot that will explore the planet Mars in 2011, revealed yesterday the Pasadena Star News newspaper.

The director of two of the greatest movie hits of all times, *Titanic* and *Avatar*, defended the cause of his high definition 3D camera directly along with Charles Bolden, NASA administrator, during a meeting in January last, according to the newspaper.

James Cameron claim that 3D eyes for the robot *Curiosity*, will offer more fascinating images to the audience.

"The idea got completely opened. Our first meeting went very well", said the director concerning Bolden. The article assured that NASA bought a 3D camera and it'll be fixed to the robot explorer. "It's a very ambitious and very exciting mission", supplied the organizer. The scientists "will answer many fundamental questions about the possibility of man to live in Mars", concluded Cameron.



Camera will be installed on the robot *Curiosity* (Cred: Nasa)

**Grupo: Mars – versão final**

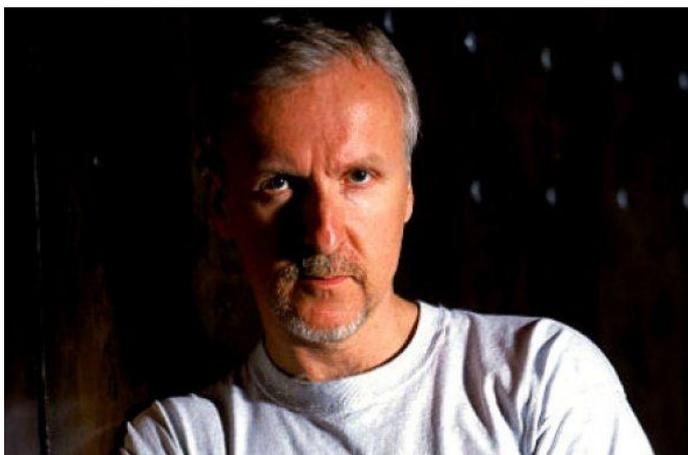
**James Cameron is producing a 3D film of Mars with NASA**

Director believes that camera will make discoveries more interesting. Invention will be coupled to the *robot explorer* whose mission is to go to Mars in 2011

The Canadian filmmaker James Cameron, who signed the 3D movie [Avatar](#), convinced [NASA](#) to install a camera in three dimensions on the robot that will explore the planet Mars in 2011, revealed yesterday the [Pasadena Star News](#) newspaper.

The director of two of the greatest movie hits of all times, *Titanic* and *Avatar*, defended the cause of his high definition 3D camera directly along with Charles Bolden, NASA administrator, during a meeting last January, according to the newspaper. If that high definition 3D camera comes up, it is likely that the movie will have a promising future.

James Cameron claim that 3D eyes for the robot *Curiosity* will offer more fascinating images to the audience.



Filmmaker James Cameron will shoot 3d images of Mars

“The idea got completely opened. Our first meeting went very well”, said the director concerning Bolden. The article assured that NASA bought a 3D camera and it'll be fixed to the robot explorer. “It's a very ambitious and very exciting mission”, supplied the organizer. The scientists “will answer many fundamental questions about the possibility of men to live in Mars”, concluded Cameron. Furthermore, if this 3D camera is coming, probably it will attract more audience.

### Final adjustments

The cameras are mounted at [Malin Space Science Systems](#), located in San Diego (California). The fixed focus lenses (34mm and 100mm) camera have been delivered to NASA to prepare the preliminary tests with Curiosity. If **everything** goes well, we **will** have images of Mars in 3D, with cinematic quality. But do not expect to see a landscape as beautiful as Pandora.



Video simulates how *Curiosity's* trip will be

links:

<http://www.avatarmovie.com/>

<http://www.pasadenastarnews.com/>

<http://www.nasa.gov/>

<http://www.msss.com/>

## BACK FROM THE DEAD

### Grupo: Venus – primeira versão

Alencar Stevens da Silva, age 48, missing since July, 2008, has been recognized last Friday, while buying a US\$ 100,000 Porsche in a Car Shop in São Paulo.

Alencar used to live in Belo Horizonte and work at Frutal-MG as a salesman, but one day he suffered an accident while driving back home. His car was seriously damaged and Alencar's body could never be found. However, his wife and kids never gave up looking for him, although he had already been declared deceased by the authorities. "It is not a surprise that he is alive. I already knew." his wife says. "But it is a surprise that he is in São Paulo buying an expensive car!".

The man refuses to reveal what happened in the accident or how he was able to earn amount of money to buy a Porsche. The questions remain, and his wife is suing him for what she defined as "moral injury" during the period of their marriage. She now claims for a pension-like money compensation.

### Grupo: Venus – versão final



"I want to seek revenge", says Alencar's wife."

## BACK FROM THE DEAD

Alencar Stevens da Silva, age 48 missing since July, 2008, has been recognized last Friday, while buying a US\$ 100,000 Porsche in a Car Shop in São Paulo.

Alencar used to live in Belo Horizonte and work at Frutal-MG , as a salesman of a big grocery shopping network, but one day he suffered an accident while driving back home. His car was seriously damaged and Alencar's body could never be found. Yet, his wife and kids never gave up looking for him, although he had already been considered deceased. "It is not a surprise that he is alive. I already knew." says Ferdinanda, his wife. "But it is a surprise that he is in São Paulo buying an expensive car!".

The man refuses to reveal what happened in the accident or how he was able to earn amount of money to buy a Porsche. The questions remain, and Ferdinanda is suing him for what she defined as "moral injury" during the period of their marriage. She now claims for indemnification: "I want to seek revenge for my kids and I for this tremendous humiliation; he must pay for what he did to all of us!".