

PATRÍCIA MELO MURADAS

**A ESCRITA EM INGLÊS DO GÊNERO “BIODATA” POR MEIO DE
COLABORAÇÃO
ONLINE EM TURMAS NUMEROSAS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

Patrícia Melo Muradas

**A ESCRITA EM INGLÊS DO GÊNERO “BIODATA” POR MEIO DE
COLABORAÇÃO
ONLINE EM TURMAS NUMEROSAS DO ENSINO MÉDIO: 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: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2013

M972e

Muradas, Patrícia Melo.

A escrita em inglês do gênero “*biodata*” por meio de colaboração *online* em turmas numerosas do ensino médio [manuscrito] : um estudo de caso / Patrícia Melo Muradas. – 2013.

158 f., enc. : il., color., p&b, tabs., grafs.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

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

Bibliografia: f. 136-140.

Apêndices: f. 141-147.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Segundo grau) – Teses. 2. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Colaboração online – Teses. 6. Comunicação mediada por computador – Teses. 7. Tecnologia educacional – Teses. 8. Internet (Redes de computação) na educação – Teses. 9. Produção de textos – Teses. 10. Gêneros textuais – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

DEDICATÓRIA

Às minhas queridas avós Camélia e Cecília
(*in memoriam*) que sempre foram uma
inspiração para mim.

Vocês são minhas fontes de luz, apoio,
alegria, força e valores. Dedico a vocês
minha conquista, meu amor e meu eterno
agradecimento pelas pessoas que são e pelo
que representam em minha vida.

Agradecimentos

Agradeço Deus por se renovar sempre em meu coração e por mais essa realização concedida no caminho do meu crescimento profissional.

Meu filho Bernardo, minha vida, pelo carinho e pela alegria que me transmitiu em cada dia dedicado a esse trabalho. Filho, você é o meu maior incentivo! Te amo!

Meu marido Jederson, meu amor, pelo incentivo, pelo apoio, pelo carinho e, principalmente, pela paciência durante todo o tempo de estudos. Amorzinho, sem você minhas realizações não seriam possíveis. Te amo!

Profa. Reinildes Dias, minha orientadora, pelo incentivo ao meu ingresso à vida acadêmica, por ter contribuído imensamente para minha formação e pela excelente orientação desta pesquisa.

Aos meus pais que me ensinam a enxergar as dificuldades da vida diariamente, fazendo-me forte para enfrentá-las. Amo vocês.

Querida professora Heloisa Rocha Borges pelo tempo, espaço e dedicação a esta pesquisa. Sua competência, dedicação e profissionalismo no ensino do inglês fazem a diferença na vida dos seus alunos.

Gabriel Braga pelo tempo, dedicação e conhecimento. Sua orientação e ajuda foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Carmô pela ajuda e fidelidade. Seu apoio foi fundamental nesta trajetória. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Aos alunos envolvidos neste estudo pela enorme contribuição. Obrigada pela simpatia e pelo convívio agradável durante o trabalho. Vocês me receberam de braços abertos! Um beijo.

Prof. Raquel Bampirra pelas orientações sábias e pontuais que tanto contribuíram para este trabalho. Muito obrigada por sua generosidade.

Prof. Kleber Aparecido Silva pela rica análise dessa dissertação e pelas sugestões pertinentes. Sua simpatia e carisma iluminam um ambiente. Obrigada por, além da sua valiosa contribuição acadêmica, trazer sua alegria para o dia da minha defesa.

Meu irmão que mesmo distante é fonte de inspiração para minha vida.

Meus queridos amigos e familiares pelo carinho, amizade, alegria e também compreensão durante o período de ausência.

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar o potencial da plataforma *Google Docs* como ferramenta didático-pedagógica na produção escrita do inglês no gênero textual *biodata*. O processo de escrita aqui desenvolvido foi o colaborativo. Além disso, buscou-se avaliar a produção textual como processo cíclico, considerando as etapas de rascunho, primeira versão, revisões e segunda versão. O trabalho foi realizado em uma turma numerosa de Ensino Médio de uma instituição particular de Belo Horizonte, MG. Os procedimentos didáticos que fundamentaram o ensino de escrita na plataforma *Google Docs* enfatizaram o estudo do plano textual do gênero *biodata*, ou seja, seu conteúdo, seus aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais. A coleta de dados foi realizada inicialmente por meio de questionários aplicados aos participantes do estudo. O primeiro aplicado antes do início da produção do texto objetivou obter as percepções dos alunos sobre a escrita em inglês em suas atividades de aprendizagem. O segundo visou investigar se mudanças ocorreram nas percepções dos alunos após a experiência colaborativa da escrita em inglês como processo em ambiente *online*. Se os alunos percebiam mudanças, eles deveriam apontá-las. Em seguida, foram analisadas as produções textuais criadas pelos participantes (primeira e segunda versão). E, finalmente, foram observados os processos colaborativos ocorridos antes da escrita da segunda versão. Com base nos dados analisados, constatou-se que o *Google Docs* consiste em uma ferramenta pedagógica importante para o trabalho da escrita da *biodata* em inglês, desenvolvido em colaboração *online*, fundamentado no processo cíclico, pois favorece o acompanhamento e a interação entre os envolvidos.

Palavras-chave: produção escrita; gênero textual; *biodata*; escrita como processo; colaboração; *Google Docs*, Ensino Médio.

Abstract

This research aimed to investigate the pedagogical potential of Google Docs as a tool to support the process of collaborative writing based on a genre orientation. The aim was to understand how this technological tool can favor collaborative writing. In addition, an attempt was made to evaluate the production of the text genre *biodata* as a recursive process, which includes stages of rough drafts, a first version, revisions and a second version. The study was conducted in a large high school class of a mainstream school in Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais. The didactic procedures that underpin the teaching of writing as a process in the Google Docs platform emphasized the study of the textual plan of a *biodata*, ie, its content, its discursive-multimodal and its lexical-grammatical aspects. Data collection was initially carried out by having participants in the study respond to two questionnaires. The first, submitted to the respondents before starting to produce the text, set out to obtain the students' perceptions about writing in English in their learning activities. The second sought to investigate if and what changes occurred in the respondents' perceptions after having an experience of writing collaboratively in English as a process in an online environment. Thereafter, the *biodatas* produced by the participants were also analyzed (first and second versions). Finally, the collaborative processes that occurred prior to writing the second version were also observed. Based on the data analyzed, it was found that Google Docs is an important pedagogical tool for writing a *biodata* in English collaboratively in an online environment. It was also possible to confirm that writing production anchored on the recursive process prompts monitoring and interaction among learners involved.

Key-words: written production; text genre; biodata; writing as a process; collaboration; Google Docs.

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Imagem de uma tela do tutorial no momento da criação da conta.	65
Figura 2 - Imagem do segundo passo do tutorial que ensina a criar um texto.	66
Figura 3 - Imagem do terceiro passo do tutorial que ensina a editar um texto.....	66
Figura 4 - Momento do tutorial que ensina a compartilhar um texto.	66
Figura 5 - Primeira versão de JS.....	97
Figura 6 - Primeira versão de LA.	99
Figura 7 - Primeira versão de GM.	100
Figura 8 - Primeira versão de LB.	102
Figura 9 - Primeira versão de AD.....	103
Figura 10 - Interação entre experimentadora e sujeito JS.	106
Figura 11 - Interações entre a pesquisadora e LA.	108
Figura 12 - Interações entre LA e IR.....	108
Figura 13 - Interações sobre tópicos gramaticais entre a pesquisadora, LA e o grupo 2.	109
Figura 14 - Interação entre a pesquisadora e GM.....	111
Figura 15 - Interação entre RH e GM.	111
Figura 16 - Interação entre JA, a pesquisadora e GM.	112
Figura 17 - Interação entre a professora e GM.	112
Figura 18 - Interação entre a pesquisadora e LB.	113
Figura 19 - Interação entre a entrevistadora, o grupo 4 e LB.....	114
Figura 20 - Interação entre LB e IS.	115
Figura 21 - Interação entre a entrevistadora e AD.....	116
Figura 22 - Mensagem da pesquisadora e a interação entre o grupo 5 e AD.	117
Figura 23 - Exemplo do histórico ocorrido durante o processo de produção da Biodata de GM	118
Figura 24 - Segunda versão JS.	119
Figura 25 - Segunda versão de LA.	121
Figura 26 - Segunda versão de GM.....	123
Figura 27 - Segunda versão de LB.	124
Figura 28 - Segunda versão de AD.....	126
Figura 29 - Criação da conta.....	146
Figura 30 - Digitar docs.google.com no <i>browser</i>	146
Figura 31 - Criando a conta (1).	147
Figura 32 - Criando a conta (2).	147
Figura 33 - Criando a conta (3).	147
Figura 34 - Criando a conta (4).	148
Figura 35 - Criando o documento (1).	148
Figura 36 - Criando o documento (2).....	148
Figura 37 - Criando o documento (3).	149
Figura 38 - Criando o documento (4).....	149
Figura 39 - Criando o documento (5).	150
Figura 40 - Criando o documento (6).....	150

Figura 41 - Criando a biodata (1).	151
Figura 42 - Criando as versões da biodata (2).	151
Figura 43 - Compartilhando o texto (1).....	151
Figura 44 - Compartilhando o texto (2).....	152
Figura 45 - Compartilhando o texto (3).....	152
Figura 46 - Compartilhando o texto (4).....	153
Figura 47 - Editando a biodata (1).....	153
Figura 48 - Editando a biodata (2).....	153

Lista de abreviaturas e siglas

EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
L1	Primeira língua
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	zona de desenvolvimento proximal

Sumário

Introdução.....	13
1. Referencial teórico.....	17
1.1. O ensino da língua estrangeira no cenário nacional.....	17
1.1.1. Documentos prescritivos nacionais.....	17
1.1.2. Documentos prescritivos estaduais.....	21
1.2. A produção escrita ao longo dos anos.....	23
1.2.1. Foco na forma.....	23
1.2.2. Foco nas funções.....	24
1.2.2. Escrita criativa.....	25
1.2.3. Foco no processo.....	26
1.2.4. Foco no conteúdo.....	27
1.2.5. Foco no gênero textual.....	28
1.3. Gêneros textuais.....	29
1.4. Abordagem de ensino da escrita via gêneros textuais.....	34
1.5. Aprendizagem colaborativa.....	40
1.6. A colaboração <i>online</i>	43
1.7. A escrita colaborativa.....	45
1.7.1 Interação.....	47
1.7.2. Negociação.....	47
1.7.3. Conflitos cognitivos.....	47
1.7.4. Compartilhamento de Conhecimentos.....	48
1.7.5. Fatores afetivos.....	48
1.7.6. Uso da língua materna (L1).....	49
1.8. A ferramenta: <i>Google Docs</i>	50
1.9. O gênero textual: <i>Biodata</i>	54
2. Metodologia.....	56
2.1. A pesquisa qualitativa.....	56
2.2. O Estudo de Caso.....	57
2.3. Os participantes.....	58
2.4. O Contexto.....	58
2.5. A Duração.....	59

2.6. Instrumentos utilizados na pesquisa.....	60
2.6.1. Questionários.....	61
2.6.2. Orientações para a escrita da <i>Biodata</i> :	64
2.6.3. Tutorial – Google Docs	65
2.6.4. Exemplos do gênero textual escolhido (<i>Biodata</i>) para os alunos.....	67
2.6.5. Cartas para a explicação da pesquisa e TCLE.....	67
2.7. Critérios para o processo de análise.....	67
3. Análise dos dados	72
3.1. Análise dos questionários	73
3.1.1. Análise do primeiro questionário	73
3.1.2. Análise do segundo questionário.....	84
3.2. O processo colaborativo da escrita de uma <i>Biodata</i> via <i>Google Docs</i> – análise da primeira e segunda versão.....	95
3.2.1. Análise da primeira versão	96
3.2.2. Análise da segunda versão	118
Considerações finais	130
Referências	137
APÊNDICES	142
APÊNDICE 01 – Questionário 01	142
APÊNDICE 02 – Questionário 02	144
APÊNDICE 03 – Tutorial “ <i>Step-by-step – how to use Google Docs</i> ”	146
APÊNDICE 04- Carta enviada à coordenação da escola na fase inicial	154
APÊNDICE 05 – Carta enviada à escola na fase de publicação.....	155
APÊNDICE 06 – TCLE.....	157
APÊNDICE 07 – Exemplo de texto do <i>corpus</i> do gênero <i>Biodata</i>	158

Introdução

No cenário atual, faz-se necessário que o aluno seja preparado para escrever em inglês, pois ele é formado para ingressar no mundo acadêmico e no profissional, que exigem a todo tempo o uso da língua inglesa. Em língua portuguesa, principalmente no Ensino Médio (EM), o ensino da escrita propicia ao aluno a oportunidade de agir socialmente por meio dos gêneros textuais em situações reais de comunicação, sendo a sala de aula o espaço educacional ideal para esse fim. O mesmo não ocorre em língua inglesa. A ausência de ações pedagógicas no ensino de produção textual em aulas de inglês pode impedir as possibilidades de sucesso, atuais e futuras, do aluno, pois a escrita é por excelência um dos meios mais importantes de veiculação de trabalhos acadêmicos, de seleção profissional e de comunicação com o mundo.

A motivação para este estudo ocorreu a partir das falas de professores atuantes em instituições particulares de EM. Os mesmos se apoiam em suas condições de trabalho para justificar a inviabilidade do trabalho com a escrita. É comum ouvir comentários como estes: “o aluno na aula de inglês não produz textos porque não tem conhecimento suficiente”, “o aluno não se sente motivado a escrever nem mesmo em português”, “o vestibular e o ENEM não solicitam escrita em inglês”, “a turma é heterogênea”, “o aluno precisa ser preparado para interpretar textos e não para escrever”.

Percebe-se, portanto, que o professor ou as instituições em que atuam, por meio de suas direções e/ou coordenações, não visualizam a produção textual em língua estrangeira. Não percebem que a escrita pode ser um processo de aprendizagem colaborativa, como defendemos neste estudo, em que os alunos trabalham agrupados, contribuindo uns com os outros, em etapas, com vistas ao aperfeiçoamento do texto. A escrita é entendida como um produto definitivo, criado pelo aluno de maneira individualizada, com eventuais erros gramaticais e lexicais que demandam uma correção exaustiva por parte do professor. Nesse processo, não é oferecida ao aluno a possibilidade de reescrita e revisões do texto pelos colegas e pelo professor. É possível afirmar que a produção textual em língua estrangeira (LE) é entendida, em linhas gerais, no contexto de ensino das escolas particulares, como um trabalho hercúleo tanto do professor, quanto do aluno. Como consequência desta concepção, a escrita acaba sendo evitada nas salas de aula de inglês.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Id., 2006), os documentos prescritivos dos estados de Minas Gerais (DIAS, 2005), São Paulo (2010), Rio de Janeiro

(2010) e Rio Grande de Sul (2009) apontam para a importância de formar o aluno para a cidadania para que sejam capazes de agir discursivamente pela Língua Estrangeira (LE) em diversas situações reais de comunicação, incluindo a comunicação por escrito. Os documentos nacionais (BRASIL, 2000; 2006) preconizam ainda que é preciso restituir ao EM o seu papel formador com a educação para o trabalho (Id., 2000, p.27) que inclui a formação para ouvir, falar, ler e escrever com competência. A necessidade de uma retomada da perspectiva de ensino de LE voltada não só para os fins atuais como aluno do EM, assim como para a universidade e para o mercado de trabalho e a importância dos gêneros textuais como instâncias de contextualização da língua para atividades da escrita são fatores determinantes para esta pesquisa (Cf. DIAS, 2004; HYLAND, 2007; DOLZ et al., 2010; BAZERMAN, 2011).

O interesse pelo gênero *Biodata* recai em seu potencial de uso para o futuro acadêmico e profissional dos egressos do Ensino Médio, assim como para os seus interesses atuais de comunicação por escrito ao fornecer seus dados em recursos da *web*, como o *Facebook*, por exemplo. O presente estudo pretende contribuir para as pesquisas na área de gêneros com aplicações de ensino de escrita em turmas numerosas do Ensino Médio brasileiro. Acreditamos que seja possível mudar os paradigmas de que é inviável o ensino de escrita em turmas numerosas e de que é desnecessário em razão do tipo de exigência dos exames vigentes (vestibulares e ENEM).

Objetivos de Pesquisa

Objetivo geral

O objetivo principal deste projeto é investigar se o uso do gênero textual no processo de desenvolvimento da escrita em inglês, em colaboração entre os participantes por meio da ferramenta *Google Docs*, contribui para a produção de *biodatas*, tendo em vista suas condições de produção (para quem escreve, como escreve, para que escreve, onde escreve) em uma turma numerosa de 1º ano de Ensino Médio de um colégio particular em Belo Horizonte. Pretende verificar as possibilidades didático-pedagógicas desta combinação: gêneros textuais, colaboração *online*, ferramenta *Google Docs* – especificamente no ensino de escrita em inglês – cuja prática pode inovar ou complementar a aprendizagem em contextos educacionais do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

1. Verificar se a utilização do gênero textual contribui para o ensino e aprendizagem da escrita em inglês, tendo em vista a colaboração entre os participantes através da ferramenta *Google Docs* e o processo cíclico de escrita.
2. Identificar se colaboração *online* contribui para a escrita como processo em uma turma numerosa do Ensino Médio, tendo em vista as suas condições de produção e os aspectos apropriados em sua organização (de conteúdo, discursiva-multimodal e léxico-gramatical).

Perguntas de Pesquisa

Tendo em vista o cenário apresentado, as perguntas de pesquisa são:

1. Qual é a contribuição da produção textual da *biodata* em inglês por meio de colaboração *online* no processo da escrita, tendo em vista as suas condições de produção e os aspectos apropriados em sua organização (de conteúdo, discursiva-multimodal e léxico-gramatical)?
2. De que maneiras a colaboração *online* entre os alunos, levando em conta o seu papel agentivo, influencia a produção textual via gêneros em uma turma numerosa do Ensino Médio?
3. Quais são os benefícios educacionais do uso da ferramenta *Google Docs* para a escrita colaborativa em turmas numerosas da educação básica?

Organização da Dissertação

Esta dissertação apresenta três capítulos. O primeiro discute a fundamentação teórica da pesquisa, delineando os princípios nos quais foi baseada. Inicialmente, apresentamos uma breve análise dos documentos prescritivos nacionais e estaduais e, em seguida, abordamos a produção escrita ao longo dos anos. Ainda como referencial teórico, abordamos a teoria dos

gêneros textuais, a escrita via gêneros, a aprendizagem colaborativa e a escrita colaborativa *online*. Nas duas últimas seções do capítulo, a ferramenta *Google Docs* e o gênero textual *Biodata* são apresentados, ambos escolhidos como base para este trabalho.

No segundo capítulo discorremos sobre a metodologia empregada na pesquisa, oferecendo informações sobre os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Apresentamos ainda o contexto, os participantes e a duração da pesquisa. O capítulo três apresenta e discute os dados coletados, estabelecendo suas implicações na *Biodata* produzida.

Após o terceiro capítulo, tecemos as considerações finais do trabalho. Nessa última parte do trabalho, apresentamos as respostas às perguntas de pesquisa propostas e delineamos sugestões para futuras pesquisas.

1. Referencial teórico

1.1. O ensino da língua estrangeira no cenário nacional

O papel educacional da língua estrangeira (LE) faz-se relevante para o desenvolvimento integral do aluno brasileiro, devendo seu ensino visar o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes assim como sua formação acadêmica, profissional e pessoal (BRASIL, 2000). Por isso, a LE deve ter espaço nas matrizes curriculares das escolas públicas e particulares de todo o país. O ensino deve ser balizado pelo uso de situações reais de comunicação, de modo a permitir que o aluno tenha capacidade de se engajar e engajar outros no discurso para interagir em contextos socioculturais diferenciados, presencialmente e pelo meio *online* (Id., 1998; 2000; 2006).

1.1.1. Documentos prescritivos nacionais

Esta seção oferece uma breve análise dos documentos prescritivos nacionais. Os Parâmetros Curriculares dos níveis de ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1998, BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e o ENEM (BRASIL, 2005) oferecem os princípios norteadores para o trabalho de ensino que deve ser conduzido na sala de aula de inglês. Inicialmente, a seção detém-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) por oferecerem uma visão de ensino de língua estrangeira que dará o suporte para a perspectiva de trabalho no Ensino Médio. Em seguida, serão apresentadas algumas das diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Por último, a seção traz uma síntese do que é proposto pelo ENEM (BRASIL, 2005). Tal exame constitui-se em uma avaliação que enfatiza a construção de conhecimento, demandando um posicionamento dos alunos diante do cenário de transformações (sociais, econômicas, tecnológicas) impostas pelas últimas décadas (BRASIL, 2005, p. 7).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) prescrevem que para que o processo de construção de significados seja possível, as pessoas fazem uso de três tipos de conhecimento: “conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos” (BRASIL, 1998, p. 29). O documento explica que o conhecimento

sistêmico está relacionado às escolhas gramaticais adequadas feitas ao se produzir enunciados; o de mundo está diretamente ligado às experiências que cada pessoa teve (livros que leu, países em que esteve etc.); o de organização textual é o relacionado à estrutura interna dos textos orais e escritos, tendo como parâmetro o propósito social de cada texto. Segundo o documento (Ibid., p. 29):

[...] o processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.

Tal documento enfatiza a perspectiva educacional no ensino de língua estrangeira e isso significa a formação do aluno para a cidadania, incluindo o respeito à diversidade cultural. Por meio da compreensão de outros valores e costumes, o aluno passa a ter uma maior percepção e apreciação da sua própria cultura (Ibid., p. 37).

Outro aspecto importante é a ênfase na função interdisciplinar que a LE pode desempenhar. Atividades de aprendizagem significativas podem ser desenvolvidas em relação às outras disciplinas do currículo. O documento salienta ainda que:

[...] a análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais [ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, educação sexual e trabalho e consumo] ao se focar as escolhas [discursivas e léxico-sistêmicas] que as pessoas fazem para agir no mundo social (p. 42).

Assim, contribui-se para a construção e o cultivo pelo aluno de uma competência na compreensão de outras culturas. Em sua perspectiva pragmática, o desenvolvimento das habilidades dos alunos do Ensino Fundamental para ler, escrever, ouvir e falar o idioma estrangeiro torna-se essencial para que, segundo os parâmetros, tenham “[...] acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia [...]” (Ibid, p. 37). Além disso, é afirmado que o ensino de inglês deve ser “[...] entendido e concretizado como [aquele] que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho [...]” (p.38).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000) também destacam a formação cidadã do aluno e preconizam que se torna fundamental:

[...] conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários

tipos, ao mesmo tempo em que contribuía para sua formação geral enquanto cidadão (Id., 2000, p. 26)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Id, 2006) também reforçam a perspectiva educacional e sugerem que os textos utilizados em sala favoreçam a discussão, a reflexão e a habilidade de construção de sentido. Incluem os seguintes objetivos para o ensino de inglês:

[...] reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção [...], discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino [...] de Línguas por meio dessas (Ibid., p.86).

Esse documento destaca ainda que o hipertexto e a multimodalidade foram trazidos em decorrência da comunicação mediada pelo computador e acrescenta que ambos nos “[...] permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e habilidades [...]” (Ibid., p. 105). As Orientações definem o hipertexto como a conexão que se estabelece entre páginas de um *website* que não são direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita através de um *link* em que se clica e que leva o leitor a um a novo ambiente escolhido por ele. Marcuschi e Xavier (2005) estabelecem que hipertextos são formas dinâmicas que dialogam com outros códigos semióticos e que, “[...] ao serem lançados na tela de um computador, conectados em rede, são disponibilizados aos navegantes do oceano digital [...]” (Ibid., p.171).

Ribeiro (2010) enfatiza que uma das características mais importantes do hipertexto é a não linearidade na ação de leitura pelo usuário. Segundo a autora, “[...] no lugar da larga coluna na página ou mesmo de colunas paralelas, o texto estaria organizado em blocos menores, apenas parcialmente aparentes [...]”.

A página multimodal é apresentada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio como sendo aquela contendo vários modos – o visual, o escrito e o sonoro. (BRASIL, 2006, p. 105). Dias (2011, p. 2) define os textos multimodais como aqueles que “[...] incluem diferentes semioses de maneira que o sentido é veiculado (ou comunicado) simultaneamente por meio de diferentes códigos[...]”. A autora salienta que os textos produzidos na tela do computador, os gêneros digitais, potencializam a multimodalidade visto que o que é escrito tende a se relacionar simultaneamente com outros meios (o imagético, o sonoro, o espacial e o sinestésico) para oferecer diferentes possibilidades de navegação ao leitor e ao autor dos textos no ambiente *online*.

Imagens fazem parte dos textos da vida cotidiana no âmbito pessoal, profissional e acadêmico, por isso faz-se impossível a compreensão dos mesmos sem ter entendimento de como outros elementos, que não somente os linguísticos, podem contribuir para o significado do texto (KRESS, 2003). Considerando, por exemplo, o hipertexto e a multimodalidade, passa a ser difícil, então, um ensino sustentado nos princípios tradicionalmente estabelecidos pela abordagem comunicativa, centrado nas quatro habilidades ou somente fundamentado na gramática (Ibid, p. 106).

Além dos documentos prescritivos e das OCEM, hoje, o ENEM também influencia na prescrição do currículo do ensino médio. Trata-se de um exame que enfatiza a construção de conhecimento, demandando um posicionamento dos alunos diante do cenário de transformações (sociais, econômicas, tecnológicas) impostas pelas últimas décadas (BRASIL, 2005, p. 7). Aspectos do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2005), que incluem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estabelecem como objetivo central: “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (Ibid., p. 1). A matriz de referência, Tabela 1 abaixo, indica como as habilidades serão avaliadas:

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Tabela 1 - Matriz de referência do ENEM (BRASIL, 2005, p.1)

Procurou-se aqui, em síntese, nos termos dos documentos prescritivos nacionais, apresentar os princípios que devem ser observados no ensino de língua inglesa. Como pode-se perceber, os documentos apontam, entre outros aspectos, para uma dinâmica de aulas em que o aluno tenha mais participação, assumindo cada vez mais responsabilidade pelo seu próprio aprender por meio de textos dos mais variados gêneros que circulam socialmente em revistas, jornais, na Internet etc. Também indicam a criação de um espaço de aprendizagem em que o

aluno aprenda a ser cidadão e possa desenvolver consciência crítica do mundo ao seu redor e contribuir para as mudanças sociais necessárias.

Na próxima seção, procurou-se analisar os parâmetros estaduais, para que se observasse os princípios do ensino de LE em alguns estados brasileiros.

1.1.2. Documentos prescritivos estaduais

Esta seção apresenta uma breve síntese das propostas curriculares de alguns estados brasileiros. Todas aqui analisadas seguem direção similar: a de uma perspectiva educacional, além do desenvolvimento da competência do idioma.

De acordo com o referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul, lidar com textos autênticos significa, criar oportunidades em aula, para usar a língua em contextos relevantes e para refletir sobre como pode se dar (ou não) a inserção do educando em diferentes grupos e práticas sociais, por meio do debate sobre valores e escolhas possíveis para o enfrentamento de novos desafios de participação (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 138).

A ênfase da proposta curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) recai no letramento que sustenta as relações entre o saber e o fazer em múltiplas linguagens e gêneros discursivos (Ibid., p. 42). O documento pressupõe uma visão de ensino de LE que promova autonomia intelectual e capacidade de reflexão, contribuindo para a formação dos alunos para a cidadania. A proposta evidencia que não se trata mais de apenas favorecer a gramática ou funções comunicativas no ensino de inglês, mas sim de desenvolver:

[...] o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (p. 43).

A proposta do estado do Rio de Janeiro (2010), com base nos documentos legais nacionais, propõe um ensino baseado no desenvolvimento dos conhecimentos de mundo, conhecimento de organização textual, de sistema linguístico e de conteúdos atitudinais, preparando os alunos para o mundo contemporâneo. A perspectiva é de que os alunos sejam capazes de compreender os discursos que perpassam a vida social a fim de fazer escolhas éticas. É destacado que “[...] a aprendizagem de uma LEM está além do domínio da habilidade de ler ou escrever, por exemplo, em um outro idioma, mas relaciona-se a um modo

de ser e agir no mundo em razão da natureza social da linguagem.” (Ibid., p. 6), numa maneira muito semelhante à preconizada pelas OCEM (2006) e pelos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Em Minas Gerais, a proposta curricular, na qual este estudo encontra-se principalmente apoiado, explora o princípio da competência comunicativa. No documento, Dias (2003) sugere a integração dos quatro conhecimentos relativos à competência comunicativa do aluno no espaço da sala de aula de inglês: conhecimento léxico-sistêmico, textual, sociolinguístico e estratégico. De acordo com esse documento:

[...]as formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmo para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais (p. 14).

A produção textual é vista como processo em que as condições de produção (quem escreve, sobre o quê, para quem, para que, de que forma, quando escreve) são trabalhadas, pois são elas que regem as decisões do produtor para que atenda seus objetivos e a função comunicativa do seu texto. A leitura é descrita como um processo dinâmico em que o leitor se envolve de forma ativa na produção do sentido do texto. De acordo com Dias (2005), esse processo se dá a partir do conhecimento anterior do leitor e também a partir das condições de produção do texto. Desta forma, o sentido do texto é construído por meio de um diálogo entre leitor e texto (p. 22). Assim, compreender envolve a percepção da inter-relação entre quem escreve/lê, o quê, para quem, por quem, quando e onde (p. 27). Em processo similar se dá a compreensão oral em que o ouvinte também recria sentido participando ativamente do que ouve. No que se refere à fala, a proposta salienta que, ao fazer uso da LE para manter relações sociais, o falante utiliza o conhecimento textual, o sociolinguístico, o gramatical e o estratégico.

Dessa forma, observa-se nos documentos prescritivos estaduais uma visão de ensino que prepara o aluno para o uso da LE em situações reais de comunicação. As propostas sugerem o uso de textos de gêneros diversos como base para o processo de ensino da leitura, escrita, fala e compreensão oral. Assim como nos documentos prescritivos nacionais, as propostas estaduais são norteadas por uma perspectiva educacional de ensino de LE, visando a sua formação cidadã.

Os parâmetros curriculares apresentados nos permitem entender como o ensino de língua estrangeira é visto pelos órgãos estaduais e nacionais¹. Em uma perspectiva diacrônica,

¹ Descritos na subseção 1.1.1

descrevemos, na próxima seção, a produção da escrita ao longo dos anos, por ser ela o foco principal deste trabalho.

1.2. A produção escrita ao longo dos anos

Diversas teorias sobre a escrita discutem seus processos e também apresentam modelos de ensino para as práticas em sala de aula. Hyland (2003) sugere que seria um equívoco tratá-las de maneira independente, emergindo uma a partir da outra e, assim, substituindo a anterior. De acordo com esse autor, elas devem ser vistas mais precisamente como perspectivas potencialmente compatíveis na complexa realidade do ensino da produção textual. Faz-se útil para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, portanto, compreender e observar o foco e as características de cada uma das teorias.

Na seção a seguir, apresentam-se a escrita com foco na forma, a escrita com foco nas funções, a escrita criativa, a escrita com foco no processo, a escrita com foco no conteúdo e a escrita com foco no gênero textual em perspectiva diacrônica.

1.2.1. Foco na forma

Até a década de 60, o foco da escrita recaía sobre a gramática. Essencialmente, a escrita era vista como produto construído pelo autor que envolvia o seu domínio das estruturas gramaticais e lexicais. O aluno deveria copiar frases alterando componentes das mesmas (SILVA, 1990 apud CARVALHO, 2010, p.18) como em uma tabela de substituição.

De acordo com Hyland (2003), as premissas desta teoria deixam para segundo plano o significado, enfatizando tão somente uma escrita cuja orientação predominante é a estrutura. Esse autor destaca que a escrita controlada, com foco nas estruturas gramaticais, baseada em frases e em substituição de palavras ainda é largamente usada nas salas de aula com alunos de menor nível de proficiência na LE (Ibid, p.4).

Carvalho (2010) também aponta que muitos autores observam este tipo de escrita presente em diversos contextos de ensino. Tal abordagem pode desencadear vários problemas, que são apontados por Hyland (2003). Um deles é que os “padrões formais” apresentados aos alunos são fragmentos normalmente baseados nas referências pessoais dos autores dos materiais didáticos ao invés de serem fundamentados em análises de fragmentos de textos reais (ou autênticos) que circulam socialmente em vários suportes. Tal processo não só

impede os aprendizes de desenvolverem uma escrita além do nível das frases, como também pode confundi-los quando forem escrever para as várias situações sociais de produção textual.

Além disso, o nível de complexidade sintática ou de acuidade gramatical não são indicadores de melhoria na escrita. Hyland (2003, p.5) argumenta que muitos professores têm alunos capazes de produzir frases perfeitas do ponto de vista gramatical, mas que são incapazes de escrever bons textos. O autor aponta que o processo de instrução da escrita não deve limitar-se ao treino explícito e à acuidade, visto que textos são sempre em resposta a um cenário comunicativo em particular. Ao se escrever um texto, seu autor deve sempre tomar decisões acerca de como e do que irá dizer, estando sempre consciente de que as diferentes formas de expressar veiculam diferentes significados.

1.2.2. Foco nas funções

Na década seguinte, a prática da escrita do nível estrutural cedeu lugar à abordagem da produção de textos a partir de modelos prescritos. Tal orientação foi denominada “retórica tradicional”² ou “abordagem funcional”³ (HYLAND, 2003, p. 6). O objetivo é a produção e o desenvolvimento de parágrafos por meio da criação de frases, a saber: *topic sentence*, sentença que traz a ideia principal do parágrafo, e *supporting sentences*, sentenças que compõem o parágrafo e que desenvolvem a ideia da *topic sentence*.

Os textos são vistos como entidades estruturais organizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão. Sequências linguísticas, tais como, a narração, a descrição, a dissertação, a exposição são ensinadas dentro dessa abordagem de ensino da escrita. De acordo com Hyland (2003), esse modelo tem influência, em que aprendizes de LE são preparados para a escrita acadêmica em universidades.

Para o autor, o estabelecimento de estratégias, a forma e as funções são um meio para se atingir o propósito da escrita. Entretanto, o foco exclusivo na forma ou na função implica uma escrita desconectada dos propósitos práticos e das experiências pessoais do autor do texto. Composições guiadas são baseadas na concepção de que textos são objetos que podem ser ensinados independentes de contextos particulares, de seus autores e de seus leitores. Além disso, entende-se que, seguindo certas regras, os autores podem atingir totalmente os significados pretendidos, o que seria um equívoco.

² Em inglês, *traditional rhetoric*.

³ Em inglês, *functional approach*.

Carvalho (2010, p. 18) estabelece que a premissa dessa teoria é a de que “aprender a escrever [envolve] identificar, internalizar e executar modelos”. Hyland (2003) acrescenta que a escrita é mais do que organizar elementos em determinada ordem, estabelecendo padrões e também mais do que tão somente assistir os aprendizes a executar tais modelos. As premissas desta teoria não oferecem uma perspectiva clara da natureza social da escrita, como ainda não demonstram o papel da língua e sua estrutura textual em sua forma de comunicação escrita.

1.2.2. Escrita criativa

A terceira orientação de ensino tem o escritor como ponto de partida. Seguindo os teóricos da composição de L1, tais como Elbow (1998, apud HYLAND, 2003) e Murray (1995, apud HYLAND, 2003), muitos professores com fortes referências artísticas e liberais visualizam suas salas de aula como ambiente propício para promover a habilidade expressiva de seus alunos encorajando-os a encontrarem suas vozes em suas produções escritas. Essas aulas são orientadas pelas experiências e opiniões dos aprendizes e a escrita é considerada um ato criativo de autoconhecimento.

As bases dessa teoria sugerem que a escrita é aprendida e não ensinada, por isso o processo é pessoal e não direcionado (HYLAND, 2003). Evitam-se a imposição de modelos, a sugestão de tópicos, o foco no erro e privilegia-se a geração de ideias. Em contraposição à rigidez de uma prática mais orientada pela forma, os escritores são estimulados a serem criativos e a se arriscarem por meio da escrita. A livre expressão é importante já que encoraja o aprendiz a explorar suas crenças, engajar-se em suas ideias, testar suas hipóteses e a conectar-se a seus leitores.

Entretanto, para Hyland (2003, p.10), essa visão “não social” (*associal*) do escritor de um texto e também sua ideologia individualizada coloca os aprendizes de LE em situações de dificuldade em relação à produção textual. Para o autor, é difícil extrair desta abordagem princípios claros do que ensinar e avaliar como “boa escrita”. A teoria assume que todo aprendiz tem um potencial criativo nato e que pode aprender a se expressar por meio de suas produções. O autor destaca que, apesar da influência nas salas de aula de L1, tal teoria tem sido tratada com cuidado em contextos de ensino de LE.

1.2.3. Foco no processo

O foco das pesquisas muda novamente e a orientação da escrita se volta para o processo, apesar de a ênfase recair ainda sobre o autor do texto. De acordo com tal abordagem, o professor deve atuar como orientador, ajudando os aprendizes em sua tarefa de escrita. A literatura da área estabelece como o modelo mais largamente aceito para escrita como processo em LE o de Flower and Hayes (FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981 apud HYLAND, 2003).

A escrita se dá em etapas – planejamento, rascunho, revisão e edição em uma sequência não linear, em um processo recursivo, interativo e potencialmente simultâneo. Todo trabalho pode ser revisado e avaliado antes da produção final. O autor pode ir e voltar a seu texto a qualquer momento, revisitando seu plano textual para acomodar novas ideias, reescrevendo-o após a colaboração de colegas e do professor.

Em sua análise dos processos da escrita, Hyland (2003) comenta que Bereiter e Scardamalia (1987) apontam pelo menos dois modelos diferentes de processamento da complexidade da escrita. Os referidos autores denominam tais modelos de *knowledge telling* e *knowledge-transforming*. No primeiro, observa-se que os produtores de textos com menor autonomia e conhecimento da língua planejam e revisam menos frequentemente os seus textos. Além disso, eles possuem objetivos limitados para suas produções textuais. A preocupação maior gira em torno do produzir conteúdo para o texto. O segundo modelo demonstra que escritores mais habilidosos e com mais domínio de língua possuem uma visão mais analítica do processo de produção. Esses escritores refletem acerca da tarefa, estabelecem objetivos para se envolverem ativamente na produção de seus textos alterando-os com a troca de ideias.

Outro estudo da escrita como processo é o proposto por Grabe e Kaplan (1996), acrescentando que os textos de diversos gêneros são essenciais nesse processo. Os autores fundamentam sua teoria no uso comunicativo da linguagem, envolvendo aspectos sociais, textuais e cognitivos. Desta forma, fatores como o contexto, recursos linguísticos e fatores relacionados à solução de problemas são considerados. Na perspectiva desses estudiosos, ao produzir um texto é preciso considerar aspectos relevantes tais como “o que escreve”, “para quem escreve”, “com que propósito”, “por que escreve”, “quando escreve” e “como escreve”, em uma relação clara com as condições de produção do texto e sua organização textual.

A ênfase da escrita como processo leva o aluno a uma participação efetiva do aprendiz e à sua reflexão sobre a tarefa. A importância do *feedback* e da revisão a partir de reflexões e análises durante o processo transforma o conteúdo e a expressão do texto do aprendiz. O papel do professor neste modelo é o de fornecer o suporte necessário aos alunos durante a escrita ajudando-os a desenvolverem estratégias para gerar ideias, escrever a primeira versão e refinar o texto. Tais aspectos são alcançados por meio do *input* de ideias acerca do conteúdo e da forma, de *brainstorming*, de rascunhos múltiplos, de inúmeros tipos de *feedback*, de revisões, da colaboração entre colegas até a edição final. A prioridade, portanto, é o desenvolvimento da consciência do aprendiz para a reflexão sobre processo e de estratégias no momento da escrita.

Para Hyland (2003), apesar da considerável pesquisa acerca da escrita enquanto processo, ainda não se tem uma noção compreensível sobre como os aprendizes desenvolvem uma produção textual e como eles efetivamente aprendem a escrever. É consensual que a cognição é um elemento central, mas pesquisadores estão mais conscientes da complexidade de atividades de planejamento e de edição, da influência das tarefas e do valor de se examinar o que escritores estão, na verdade, fazendo enquanto escrevem. A abordagem via processo enfatiza o relacionamento entre o aspecto cognitivo do escritor do texto e seu mundo interior (SWALES, 1990 apud HYLAND, 2003, p. 13).

1.2.4. Foco no conteúdo

Neste modelo os aprendizes buscam suas referências no “sobre” o que vão escrever. Tipicamente, os alunos produzem sobre tópicos de interesse geral. Os aprendizes têm conhecimento acerca desses temas e pressupõe-se que terão condições de escrever de forma relevante sobre eles.

Tal abordagem é popular em cursos de LE e é muito explorada em livros didáticos cujo público alvo pode variar entre faixa etária e nível linguístico. Professores fornecem o suporte necessário aos alunos no processo do aprendizado do vocabulário e de estruturas necessárias (aspecto léxico-sistêmico) para a produção de seus textos, por meio de atividades que irão ativar o conhecimento prévio ou desenvolver o conhecimento dos alunos acerca do tema em questão. Atividades específicas e orientadas para o desenvolvimento do conteúdo (temático ou léxico-sistêmico) podem ser desenvolvidas para os alunos de diferentes níveis de

proficiência da língua para reduzir o nível de dificuldade dos aprendizes na geração e organização de seu material escrito.

Hyland (2003) argumenta que o método orientado pelo conteúdo tende a depender muito da leitura extensiva, ou seja, o ensino da escrita com foco no conteúdo representa também oferecer ao aluno a competência e a confiança para ler textos eficientemente como base para produzir seus textos. Portanto, como se pode observar, essa relação não é restrita ao conteúdo tão somente. A leitura provê o *input* para ambos – o conteúdo e o meio apropriado para a expressão.

As pesquisas mostram que a escrita em LE só pode ser desenvolvida com sucesso se tiver como aliada a leitura extensiva (KRASHEN, 1993). Atribuída como uma tarefa, a leitura demonstra ser uma influência positiva na produção escrita em diversos níveis de proficiência. A leitura pode prover aos aprendizes novos conhecimentos dentro do tema, mas mais que isso, pode oferecer-lhes o conhecimento que eles precisam para desenvolver, modificar e ativar o seu conhecimento anterior, que tem grande valor no processo da elaboração da escrita. A leitura extensiva pode oferecer a possibilidade real de ampliar o aprendizado das convenções e características dos textos de vários gêneros, incluindo estruturas gramaticais, lexicais, organização textual, recursos discursivos e outros aspectos.

1.2.5. Foco no gênero textual

O ensino da escrita baseado nos gêneros textuais lança um olhar além do que somente na estrutura, no tema e na forma e busca a comunicação com os leitores, focando especialmente no aspecto social da produção do texto e seu contexto sócio-histórico. O objetivo é ensinar o aprendiz a como usar os padrões da língua com propósito comunicativo, ou seja, não somente “se escreve”, escreve-se algo para alguém e para a realização de um objetivo específico.

As pesquisas sobre os processos de escrita em língua estrangeira lançam luz sobre as práticas em sala de aula, como também propiciam modelos diversos de ensino. Fica claro na apresentação organizada por Hyland (2003) que a maioria dos modelos falha em oferecer uma perspectiva de natureza social clara ou apresenta ainda equívocos em como propor uma produção de texto baseada no ensino da língua orientado para a organização discursiva do texto e suas características. Além disso, apresentam limitações por não considerarem no

processo de ensino e aprendizagem o leitor final de uma produção textual, bem como sua publicação (DIAS, 2004).

Percebemos que a abordagem que irá suprir tais demandas será a pedagogia da escrita via gênero (HYLAND, 2003; 2007), foco deste trabalho. Entendemos que as premissas teóricas da escrita como processo, discutidas acima, aliadas ao ensino da escrita baseada nos gêneros textuais consistem em metodologia adequada para o ensino da escrita em LE.

A produção do texto sob uma perspectiva processual pode envolver os aprendizes em diversas etapas: no processo de geração de ideias (*brainstorming*), nos múltiplos rascunhos e edições, na realização da edição final (DIAS, 2004). O aprendiz assume uma atitude agentiva (BAZERMAN, 2011), pois são oferecidas a ele não só oportunidades para observar erros e corrigi-los, mas também para contribuir com os textos dos colegas, inspirar novos pensamentos e alcançar objetivos por meio da escrita.

Aliar a pedagogia dos gêneros ao processo recursivo da escrita enriquecerá as etapas oferecendo o sentido social e comunicativo à tarefa de produzir textos como prática social. Os aprendizes farão pesquisas acerca do gênero trabalhado e discutirão seu plano textual, ou seja, seu conteúdo, suas características discursivo-multimodais e seus aspectos léxico-gramaticais. Os alunos refletirão sobre o cenário social de sua publicação e seus possíveis leitores, atendendo ao propósito comunicativo de seus textos. A escrita como processo aliada à pedagogia dos gêneros pode contribuir assim para ampliar as possibilidades de aprendizagem de escrever adequadamente em LE.

Na próxima seção, 1.4, há uma discussão mais detalhada centrada no conceito de escrita via gêneros textuais, que inclui as mais recentes pesquisas da área de linguística aplicada.

1.3. Gêneros textuais

Considerando os trabalhos da área, esta seção apresenta, de maneira breve, alguns pressupostos teórico-metodológicos acerca dos gêneros textuais que se apoiam especialmente nos estudos sobre a linguagem de Bakhtin (2010). São várias as linhas de estudos de gênero. Uma é a de Genebra, representada por Schneuwly e Dolz (2004). Tal linha é orientada pela perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2009), mais especificamente voltada para o ensino de francês como língua materna, muito utilizada no ensino de escrita em língua portuguesa no contexto brasileiro. A linha norte-americana, influenciada pelos estudos de

gêneros de Swales (1990), é orientada para o ensino de leitura acadêmica em inglês como língua estrangeira. Já a linha definida pela perspectiva sistêmico-funcional é a da escola australiana de Sydney, alimentada pela teoria de Halliday (1978). A nova retórica, cuja abordagem centra-se em contextos situacionais em que o gênero ocorre, não tem a forma como o seu foco principal. Entre os seus representantes, Bazerman (2011) e Miller (2005), entendem o gênero como ação social. Temos também a contribuição importante da semiótica social de Kress (2003). O presente trabalho toma o gênero como ação social e apoia-se na importância da multimodalidade dos textos da era digital. Para Kress (2003) e seus seguidores, todos os textos são multimodais e apresentam os vários códigos semióticos, o linguístico, o visual, o sonoro, o espacial e o gestual em sua composição.

Bakhtin (2010) preconiza que o emprego da linguagem para situações de comunicação se dá por meio de enunciados⁴ (orais ou escritos) que refletem as condições e finalidades das várias esferas discursivas, não só pelo seu conteúdo temático e estilo de linguagem (estruturas lexicais, gramaticais e fraseológicas da língua), mas essencialmente por sua construção composicional. Para o teórico, esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão relacionados ao todo do enunciado e são determinados por uma determinada área da comunicação. Como o autor afirma (2010, p.262), “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros do discurso.”

Marcuschi (2002), por sua vez, enfatiza que os gêneros são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas especificidades linguísticas e estruturais, embora elas sejam essenciais em sua composição. Para o autor, os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão vinculados à vida cultural e social que contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Entende-se, portanto, que é impossível comunicar-se a não ser que seja por algum gênero.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 282), “falamos por meio de gêneros do discurso que nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”, ou seja, nós a dominamos livremente até iniciarmos o estudo formal das estruturas gramaticais. O conhecimento de língua materna não é formado a partir de dicionários e livros de gramática, mas sim a partir de enunciados que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos cercam. Só é possível assimilar as formas da língua em enunciações, ou

⁴ Bakhtin emprega o termo *viskazivanie*, derivado do infinitivo *viskazivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras (BAKHTIN, 2010, p. 262).

seja, em gêneros do discurso. Portanto, “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]” (p.283), pois ao comunicar com o outro o fazemos através de enunciados e não através de orações isoladas. Para o autor:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal, seria quase impossível. (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Tal pesquisador destaca que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. À medida que cada campo dessa atividade cresce e se torna complexa, assim acontece com o repertório dos gêneros. Por isso, o autor destaca a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso tanto orais, quanto escritos, por exemplo, os citados por Marcuschi (2008, p. 154): telefonema, sermão, carta comercial, reportagem, aula expositiva, lista de compras, bilhete. Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2008), por outro lado, abrangem cerca de seis categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Conforme Bakhtin, esta diversidade dos gêneros, compostos pelos vários tipos textuais, se dá em função das diferentes situações, das posições sociais e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Ao falante não são dadas apenas as formas da língua (o vocabulário e a gramática), mas também as formas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso. São eles que se tornam indispensáveis para a compreensão mútua no processo da comunicação, tão essenciais quanto as formas da língua que os compõem.

Entretanto, os gêneros do discurso, quando comparados às formas da língua, são bem mais flexíveis. Não há criação de novas formas gramaticais para serem integradas ao sistema linguístico e elas se mantêm as mesmas durante muitos séculos (a não ser que haja uma reforma linguística proposital), enquanto que novos gêneros surgem de acordo com a necessidade de interações nas diversas línguas nacionais. Por exemplo, com o advento da internet, novos gêneros surgiram, por exemplo, os *blogs*, os *tweets*, os *e-mails*, mas novas formas gramaticais não foram criadas para compô-los. Sua estrutura composicional inclui os vários tipos de textos, os mesmos tempos verbais, o mesmo sistema de coesão pelos pronomes e advérbios, contudo possuem propósitos comunicativos próprios de acordo com o contexto em que são inseridos. O mesmo continua acontecendo com os gêneros impressos, tais como, as dissertações, as palestras, os artigos acadêmicos, entre vários outros.

Para Hyland (2007):

Gêneros se referem a modos abstratos socialmente reconhecidos de se usar a linguagem. Fundamenta-se na noção de que membros de uma certa comunidade discursiva geralmente têm pouca dificuldade em reconhecer semelhanças nos textos que usam com certa frequência e são capazes de aproveitar suas experiências anteriores com tais textos para ler, compreender e escrevê-los de maneira relativamente fácil (HYLAND, 2007, p. 149, minha tradução)⁵.

Bazerman (2011) orienta também o conceito para a ação social e se refere aos gêneros como:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar (p. 23, 2011).

Em consonância com a perspectiva de Bazerman (2011), Miller (2011) propõe uma definição de gênero relacionada à ação. A autora propõe que o conceito de gênero deva se concentrar mais na produção do que na recepção, ou seja, na pessoa que desenvolve a ação. Relaciona-se ao modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. Em sua teoria, tanto a produção como a recepção são importantes para se compreender o gênero como ação.

Na perspectiva dos gêneros do discurso, entende-se que as manifestações verbais se dão, pois, por meio de textos e não de palavras isoladas. Os falantes não se comunicam por orações independentes, mas por enunciados que estão interligados e esses oferecem as condições reais para a comunicação. Por isso, de acordo com Bakhtin (2010), o interlocutor não só compreende o significado de um dado enunciado, mas também assume uma posição responsiva em relação a ele. O ouvinte torna-se falante, pois, ao compreender o significado do discurso, pode concordar ou discordar dele, completá-lo, prepará-lo para usá-lo de alguma forma.

O autor acrescenta que, quando escolhemos as palavras para a construção do enunciado, normalmente o fazemos pelo tema, pela composição e pelo estilo e as selecionamos segundo o gênero. Esse inclui expressões típicas que são inerentes a cada gênero específico. Destaca que “[...] os gêneros correspondem a situações típicas da

⁵ Genre refers to abstract, socially recognised ways of using language. It is based on the idea that members of a community usually have little difficulty in recognising similarities in the texts they use frequently and are able to draw on their repeated experiences with such texts to read, understand, and perhaps write them relatively easily

comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.” (2010, p. 293).

Assim, o texto é um evento comunicativo em que os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão relacionados. Nesse sentido, com o passar do tempo e com as repetições, os padrões e as expectativas socialmente compartilhados emergem para guiar todos na interpretação de circunstâncias e enunciados. Segundo Miller (apud BAZERMAN, 2011, p. 27), “A percepção é a chave para o reconhecimento de circunstâncias recorrentes e de ações tipificadas, de tal modo que a emergência de gêneros reconhecíveis aumenta o reconhecimento de situações similares ou recorrentes”.

Observamos que os gêneros não são caracterizados por seus aspectos formais, mas sim por aspectos sócio comunicativos e funcionais (MARCUSCHI, 2002). Entretanto, tal afirmação não corresponde dizer que a forma é descartada.

Faz-se importante destacar a importância do suporte no conceito do gênero, a partir das novas tecnologias nos últimos dois séculos. Para Marcuschi (2002), os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por centrarem as atividades comunicativas da realidade social, criam e abrigam novos gêneros. Na internet em especial, emergem os gêneros digitais que “são constituídos de diferentes semioses para expressarem sentidos por meio do som, do movimento, da imagem, do espaço e da escrita”, segundo Bull e Anstey (2010 apud DIAS, 2011, p. 2).

As novas tecnologias modificaram o cenário da formação de sentido e veiculação de informações, pois, verifica-se que a escrita não é o único modo de transmitir uma mensagem. Outros códigos semióticos, como o visual, o sonoro e o layout fazem parte deste novo contexto (Cf. DIAS, 2012, KRESS, 2003; FRADE, 2012). Nessa perspectiva, os gêneros assumem papel relevante na teoria da multimodalidade, pois são suas “normas e convenções que estabelecem a estrutura de documentos que são lidos, ouvidos, produzidos e falados por indivíduos em suas interações pela linguagem”, segundo Bateman (2008 apud FRADE, 2012).

Verifica-se que os gêneros do discurso estão vinculados à vida cultural e social e contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Podem ser caracterizados como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem de necessidades socioculturais, bem como de inovações tecnológicas, o que podemos perceber pela quantidade de gêneros da atualidade em relação às anteriores.

1.4. Abordagem de ensino da escrita via gêneros textuais

Com base na teorização discutida, esta seção explora as mais recentes abordagens para o ensino da escrita via gêneros, todas centradas no princípio de que a escrita cumpre uma função social nos eventos comunicativos do dia a dia. Este estudo apoia-se principalmente nas orientações metodológicas para o ensino de escrita de Dias (2004) e de Hyland (2003; 2007), uma vez que ambos os autores têm como foco o ensino de inglês como língua estrangeira.

A presente investigação leva também em consideração o papel agentivo da escrita, preconizado por Bazerman (2011). A “escrita é imbuída de agência” como afirma o pesquisador (Ibid., p. 11). Para ele, o aspecto dinâmico e agentivo do uso dos gêneros da modalidade escrita implica ter pessoas que querem veicular mensagens pela escrita em um mundo em transformação. Cada vez que um aluno escreve, que expressa o que aprendeu ou que expressa os seus pensamentos, ele também se transforma em um agente individual (Ibid, p. 12).

Reconhecer o aluno como agente, levando-o a escrever a partir dos gêneros, permitirá que ele compreenda o poder da escrita e o motivará a aprender a escrever. O autor sugere que:

[...] aqueles que continuam escrevendo, construindo sobre o que desenvolveram na escola, têm descoberto que a escrita lhes permite realizar ações significativas – para suas vidas emocionais, para a vida da imaginação ou para a produção de conhecimentos (BAZERMAN, 2011, p. 16).

Ele afirma ainda que, na tradição escolar, os gêneros são apresentados para a elaboração da tarefa da escrita, para a apresentação das técnicas, para praticar formas no lugar de para se “fazer algo que precisa ser feito” (Ibid., p. 19).

A forma com que os gêneros são apresentados na escola pode ser um problema. O autor cita o exemplo de um adulto que precisa escrever um memorando na empresa em que trabalha. Geralmente, essa pessoa procura ver o que foi escrito antes, a forma que tal memorando assume, pede conselhos aos colegas, submete o que escreveu à avaliação e às sugestões dos colegas, ou seja, pede ajuda para algo que precisa ser feito em um contexto de situação real. Na escola, entretanto, a apresentação dos gêneros está, na maioria das vezes, presente somente para analisar características, praticar estruturas, para o cumprimento de uma tarefa. Porém, uma visão social da escrita, como a adotada neste estudo e discutida acima, segundo o autor “[...] pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação” (BAZERMAN, 2011, p. 19).

Para Bazerman, é importante fazer com que os aprendizes entendam que a escrita é uma “poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade” (Ibid., p. 20). Para ele, faz-se relevante orientar o ensino “para além de um exercício de formas e asserção mortal da tradição e autoridade para um exercício expressivo de ações significativas no momento” (Ibid., p. 20). Desta forma, os alunos tornam-se comprometidos com sua produção e se esforçam para que seus textos possam veicular mensagens coesas e coerentes, tendo em vista suas condições de produção. O autor reforça ainda que, para que os aprendizes se tornem comunicadores atentos e poderosos do discurso escrito profissional, eles precisam desenvolver posições críticas em seus textos. Na medida em que aprendem que sua escrita pode afetar pessoas em suas salas de aula e também na comunidade, percebem que podem levar significados e intenções para outras pessoas.

Segundo o mesmo autor, quando alguém escreve uma carta comercial ou uma carta para o editor de uma revista, por exemplo, ele expressa seu ponto de vista, tornando-se agente de seu próprio interesse. Similarmente, os alunos em sala de aula, ao produzirem seus textos, expressam sua aprendizagem e seus novos pensamentos, tornando-se também agentes. Assim, mesmo que estejam mostrando conhecimento para alcançar notas, o fazem para servir a interesses próprios. Nesse sentido, ele afirma: “[A] escrita nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor.” (BAZERMAN, 2011, p. 13). Nesse processo, podem ser membros de um diálogo sobre ideias com seus pares e com seus professores.

O pesquisador defende que a agência é parte de todo o ato de ensino e aprendizagem da escrita. Quanto mais ferramentas e compreensão o aprendiz tenha acerca do caráter agentivo deste processo, mais ele dispõe de possibilidades de agência, existindo assim, uma preocupação com a pedagogia da escrita orientada para a agência. Essa preocupação com a agência na escrita escolar, contudo, surge devido a dois aspectos que merecem a atenção do professor. O primeiro está relacionado à ausência das ferramentas da escrita e de suas condições de uso, limitando a produção textual apenas às instituições e aos fins de escolarização. Tal fato leva pessoas a pensar que toda escrita é como a desenvolvida na escola. Esse pensamento impõe um obstáculo à reflexão dos alunos acerca dos muitos usos da escrita com outros propósitos que não somente o escolar. O segundo refere-se às fortes tradições e ferramentas que são apresentadas aos alunos que parecem indicar que há pouco espaço para que eles autonomamente deem uma contribuição significativa.

Bazerman afirma que ambos os aspectos surgem de uma lógica de escolarização e são reforçados por meio de práticas tradicionais e crenças institucionais. Entretanto, se entendemos tais aspectos, é possível atuar criativamente para minimizar esses efeitos indesejados e oferecer aos alunos uma experiência mais ampla com a escrita. Hoje, com os alunos da era digital faz-se necessário transformar o local de ensino em ambiente que desperte a atenção e o interesse do aprendiz, visando sua formação agentiva e social para que seu conhecimento vá além da sala de aula.

Tendo em vista o caráter social e agentivo da escrita, Dias (2004, p. 204), por outro lado, propõe atividades de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento de uma produção de textos que possa estar de acordo com usos reais da linguagem nas práticas de comunicação do dia-a-dia. Desta forma, pode-se afirmar que o produtor do texto constrói significados fazendo uso de três tipos de conhecimento: o de mundo, que o aluno traz consigo, proveniente de suas relações sociais e vivências pessoais e escolares, o do léxico-sistêmico, de vocabulário e gramatical e o textual, da organização textual. Além dos conhecimentos, o produtor considera sempre o seu leitor e o contexto social a que se destina o seu texto.

Hyland (2007) também aborda a importância da organização textual na pedagogia de escrita baseada em gêneros⁶ e reforça a importância dos aspectos de ordem gramatical. O autor preconiza que:

O ensino do gênero deve ser explícito em relação à maneira como os aspectos gramaticais contribuem para a sua tessitura, mas a gramática deve ser integrada à exploração dos textos e aos contextos, ao invés de ser ensinada de maneira isolada, como um componente independente. Desta forma, o aluno percebe não somente como as escolhas de gramática e de vocabulário criam significado, mas também compreende como a língua funciona dentro do texto (HYLAND, 2007, p. 153, minha tradução)⁷.

O autor acrescenta que a abordagem de ensino da escrita via gêneros é eficaz na medida em que se torna explícito ao aluno o que é para ser aprendido, fornecendo um quadro coerente para o estudo dos elementos discursivos, léxico-gramaticais e dos tipos de textos que compõem cada gênero. Reforça ainda o conhecimento do contexto em sua escrita está

⁶ Em inglês: *genre-based pedagogy*

⁷Originalmente: Genre teaching involves being explicit about how texts are grammatically patterned, but grammar is integrated into the exploration of texts and contexts rather than taught as a discrete component. This helps learners not only to see how grammar and vocabulary choices create meanings, but to understand how language itself works, acquiring a way to talk about language and its role in texts.

inserido e advoga que os objetivos de cada produção textual partam das necessidades pessoais, escolares e profissionais do aluno (Ibid., 2007, p. 149).

Destaca-se também a importância para o desenvolvimento da capacidade do aprendiz em lidar com a multimodalidade (KRESS, 2003) na escrita. Ao produzir seu texto o aluno deve se apropriar não somente do plano linguístico, mas também considerar os diversos códigos constituintes do texto multimodal, como o espacial, visual e o sonoro, visando assim agir criticamente em contextos sociais diversos por meio das tecnologias digitais frente à diversidade cultural em suas possíveis interações *online* (DIAS, 2012).

A escrita orientada pela pedagogia do gênero vai além do seu conteúdo e do seu plano textual (aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais). O objetivo das produções escritas da sala de aula deve ser o de comunicar com possíveis leitores, ou seja, objetivar a comunicação do autor do texto com seu leitor. Vale ressaltar que o foco não deve ser somente em escrever por escrever. Escreve-se para contar uma história, fazer um pedido, pedir um conselho, fazer uma lista de compras, instruir um procedimento (HYLAND, 2003, p. 18)⁸. Por meio desta abordagem, é possível produzir textos que sejam bem estruturados e apropriados ao leitor ambos em forma e função para servir aos propósitos e significados pretendidos (HYLAND, 2003, p. 20,)⁹.

Dias (2004, p. 208) define como competência textual a capacidade do aluno em produzir textos para atingir propósitos comunicativos à cada situação específica. Esse conhecimento está relacionado à capacidade do aluno em reconhecer os tipos textuais¹⁰ presentes no interior do texto (narração, descrição, argumentação etc.) e em distinguir um gênero de outro, por exemplo, uma receita de um anúncio. Como afirma a autora, as sequências linguísticas são ensináveis e as maneiras como se organizam por meio de tempos verbais, de marcadores do discurso, de meios semióticos e do uso do léxico na progressão temática têm de ser enfatizados para o ensino da estrutura composicional dos vários gêneros.

⁸ Originalmente: “Teachers who take a genre orientation to writing instruction look beyond subject content, composing processes and textual forms to see writing as attempts to communicate with readers. They are concerned with teaching learners how to use language patterns to accomplish coherent, purposeful prose. The central belief here is that we don’t just write something, we write to achieve some purpose: it is a way of getting something done. To get things done, to tell a story, request an overdraft, craft a love letter, describe a technical process and so on”. (HYLAND, 2003, p. 18).

⁹ Originalmente: “All texts can therefore be described in terms of both form and function, that is, how their elements are organized for making meanings and the purposes this serves”. (HYLAND, 2003, p. 20)

¹⁰ Para saber mais sobre tipos textuais, ler Marcuschi, 2008.

Cabe enfatizar que, ao construir significado, o produtor de um texto deve ter com clareza o seu leitor-alvo e a situação social para a qual destina sua produção. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta formal, por isso é preciso conhecer as especificações referentes às condições de produção, a saber: a que gênero o texto pertence, sua função comunicativa, o contexto social, o público alvo, o ponto de vista sob o qual se vai escrever, quem escreve, em qual gênero, onde e quando o texto será publicado. Assim, o produto final atenderá à função comunicativa intencionada (Ibid., p. 205).

Ainda a respeito da competência textual, Dias (2004) afirma que o aluno já possui informações prévias sobre os vários gêneros do seu cotidiano (cartas, e-mails, guias turísticos, anúncios etc.). É possível, então, desenvolver essa competência em inglês, aproveitando o conhecimento do aluno acerca das características e funções sociais dos gêneros para que o aluno produza textos coesos e coerentes em língua estrangeira (Ibid., p. 208).

Ainda do ponto de vista do ensino, Dolz, Gagnon e Decandion (2010), pesquisadores da linha genebrina, também veem como benéfico aos alunos o trabalho com gêneros para facilitar a produção escrita, pois gêneros como artefatos culturais veiculam “[...] representações genéricas coletivas.” (Ibid., p. 47). Se alguém nos fala, por exemplo, sobre uma história em quadrinhos, somos capazes de visualizá-la, bem como suas características textuais e linguísticas. Isso se dá porque esse gênero textual é facilmente reconhecido pelo leitor pela sua inserção em uma sociedade letrada. Os autores afirmam que “[...] a representação do gênero fixa o horizonte de expectativa para o produtor e permite que o receptor interiorize determinados critérios para ter êxito em seu projeto comunicativo.” (p. 47). Para os pesquisadores, o conhecimento prévio sobre o gênero orienta as atividades e as estratégias de escrita do aluno.

Considerando a abordagem de ensino da produção textual via gêneros, Dias (2004), com base em Flower e Hayes (1981; 1989), destaca a importância de se associar a ela o processo interativo da escrita e do caráter recursivo (não linear) que a mesma deve apresentar. Assim como vimos na seção anterior, na abordagem da escrita como processo, várias são as etapas pelos quais um texto deve percorrer antes de sua edição final: geração de ideias (*brainstorming*); planejamento, rascunhos, reescritas, *feedback* (oferecido pelos pares, amigos e professor) e edição final (FLOWER; HAYES, 1981; 1989). O objetivo principal é o aperfeiçoamento ao longo das discussões e dos rascunhos até chegar à última versão (que ainda pode ser reelaborada e aperfeiçoada). Essa visão implica um comprometimento por parte do aluno, revisão e interferência de alunos e professores ao longo do processo e a

conscientização da existência de um leitor alvo e um contexto ao qual se destina o texto escrito. Dias (2004) considera que uma aula de escrita deve compor-se das seguintes etapas, a saber:

- **Pré-escrita:** a atenção é colocada no tópico, na função social do texto, nas características do gênero, no público-alvo e onde será publicado, ou seja, os conhecimentos de mundo e textual são ativados. Exercita-se o *brainstorming* (geração de ideias) quando serão discutidas as condições de produção (quem escreve, sobre o que escreve, para quem escreve, de que forma escreve), o tema e o gênero. Tal discussão pode ser feita entre pares, em grupos e vários recursos podem ser utilizados, por exemplo, a internet, livros ou outros que possam contribuir para o levantamento de ideias e que favoreçam a produção do texto. Na fase do planejamento, o aluno deve produzir um plano textual do que pretende escrever com base no que foi discutido no levantamento e nas condições de produção identificadas. Essa etapa é relevante para o processo, pois contribui para a elaboração de um texto organizado, coeso, coerente e de acordo com a função do seu gênero textual (Ibid., p. 214).
- **Escrita:** é a etapa relacionada ao processo cíclico da produção do texto, com ênfase nas “[...] sinalizações de pistas na superfície textual por meio do conhecimento léxico-sistêmico e das articulações de sentido a serem estabelecidas”. As várias revisões do texto entre os pares são de fundamental importância para a melhoria do texto ao longo de sua elaboração. É preciso considerar não somente a adequação gramatical e lexical, coerência, coesão e clareza, mas também as características textuais, condições de produção definidas para a tarefa.
- **Pós-escrita:** dedicada a uma reflexão e sistematização sobre as características do gênero textual que foi produzido e também sobre o desenvolvimento dos conhecimentos textual e léxico-gramatical. Após a produção do texto, é essencial que o mesmo seja socializado por meio de publicações em murais, portfólios, no meio virtual, como sites da turma, por exemplo. O importante é que o texto produzido tenha atendido às suas funções comunicativas ao ser lido por um leitor e não tenha sido encerrado dentro de um caderno sem propósito algum, servindo somente aos objetivos de uma simples tarefa escolar sem propósito social (Ibid., p. 215).

Existem outros fatores importantes que o aluno deve aprender a analisar e a perceber ao produzir seu texto, como a intertextualidade e a multimodalidade. De acordo com

Bazerman (2011), os aspectos relacionados à intertextualidade são relevantes para que os alunos se posicionem dentro das possibilidades dos múltiplos textos e também modifiquem o tipo de produto resultante das aulas de escrita.

No que concerne à intertextualidade, pode-se afirmar que todas as palavras e frases utilizadas pelo escritor já foram, de certa forma, ouvidas ou vistas antes. Sua habilidade e originalidade vêm de novas formas de reunir as palavras para se ajustarem às situações específicas, às necessidades e aos propósitos específicos, mas dependendo sempre de um repertório linguístico comum que é compartilhado entre as pessoas. Os textos são criados a partir de outros anteriores que estão à nossa volta. Bazerman (2011) define como intertextualidade a relação que cada texto estabelece com os outros à sua volta.

No tocante à multimodalidade, sabe-se que os textos fazem uso simultâneo de diferentes códigos semióticos, ou seja, o visual, o sonoro, o escrito para veicular sentido. Os textos produzidos para o ambiente virtual e pelo uso de editores de textos favorecem especificamente o uso da multimodalidade em seu plano textual (Cf. KRESS, 2003; DIAS, 2012).

Nesta seção discutiu-se sobre as considerações de que a produção de textos escritos na sala de aula cumpre funções agentivas, comunicativas e socialmente significativas. Observa-se que os gêneros textuais constituem-se em ferramentas didáticas relevantes para organizar o ensino da escrita, considerando que o aluno já os reconhece por viverem em uma sociedade letrada e ainda por já os dominarem no uso da língua materna. Além disso, cabe à escola, especialmente ao professor de inglês, criar atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades do aluno para exercer seu papel agentivo na escrita de textos via gêneros tomada como processo, tendo em vista o seu plano textual (conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais). Na próxima seção, a aprendizagem colaborativa entra em foco.

1.5. Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se na teoria sociocultural fundamentada em Vygotsky e seus colaboradores (1998 apud FIGUEIREDO, 2006), que contribuiu para o entendimento da importância da interação na aprendizagem. Os fundamentos dessa teoria reforçam que o homem é um ser social, reconhecendo a interação como mediadora no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Segundo Lantolf (2000), o conceito fundamental da teoria sociocultural é que a mente humana “media”. O autor assevera que seres humanos não agem diretamente no mundo, mas se apropriam de ferramentas ou artefatos para que possam modificá-lo ou para que possam alterar circunstâncias nas quais estejam vivendo. As pessoas não apenas se ajustam ao meio e às leis da natureza, também tentam ter seu controle e domínio (Cf. FIGUEIREDO, 2006).

Um dos principais fundamentos da teoria de Vygotsky (1998 apud FIGUEIREDO, 2006) é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o teórico, a interação da criança com outras e/ou com adultos contribui com seu desenvolvimento psicológico, social e individual:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998 apud FIGUEIREDO, 2006)

A ZDP contribui potencialmente para o processo de aprendizagem entre participantes quando envolvidos em atividades em conjunto, pois todos podem aprender, não somente aquele que tenha menos conhecimento ou aquele que seja menos habilidoso. De acordo com Vygotsky (Ibid.), uma característica essencial da aprendizagem é que ela desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Fundamentado em Vygotsky, Lantolf (2000) enfatiza que se não perdermos de vista o ingrediente principal do processo da colaboração, teremos uma perspectiva ainda mais útil e robusta da ZDP – a mediação (LANTOLF, 2000, p. 17). Para o autor, que é um representante de pesquisas dirigidas à aprendizagem de LE, pessoas trabalhando em conjunto são capazes de co-construir contextos nos quais as *expertises* irão emergir do grupo. Tal aspecto é importante, pois sem se considerar tal possibilidade faz-se difícil estabelecer como qualquer *expertise* pode ser destacada, a não ser que seja, a *priori*, relacionada com características biológicas. Entretanto, Lantolf (2000, p17) descarta tal aspecto e relaciona a ZDP com a “construção colaborativa de oportunidades”.

O autor destaca (Ibid., p. 17) que mesmo nos casos em que os “*experts*” (com mais conhecimento) e os “*noviços*” (com menos conhecimento) se unem em um ambiente de aprendizagem, os noviços não meramente copiam aqueles com mais conhecimento ou com maior habilidade. Na verdade, os noviços transformam o que os *experts* têm a oferecer e se apropriam daquele conhecimento.

Com base nisso, Braga (2004, p.70) conceitua aprendizagem colaborativa como “um tipo de proposta pedagógica de trabalho conjunto cujo propósito é construir conhecimento por meio da troca de experiências”, sendo fundamentada pela participação e envolvimento dos alunos e também pelas ideias ou *insights* emergentes dessas interações. Percebe-se que, na perspectiva da aprendizagem em colaboração, o ensinar deve ser visto como um diálogo contínuo em que alunos, colegas e, ainda, o professor aprendem juntos em negociação em uma visão compartilhada do mundo.

Na abordagem colaborativa, alunos aprendem a compreender, a respeitar e a refletir acerca de novas e múltiplas perspectivas apresentadas por seus colaboradores Para Romanó (2004), “[...] a colaboração é uma filosofia da interação e do modo de vida pessoal onde os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, incluindo o aprender respeitando as habilidades e as contribuições de seus colaboradores.”. A aprendizagem colaborativa propicia uma comunicação maior com outras frentes sociais, ampliando horizontes, enriquecendo discussões e desenvolvendo visões críticas.

O ensino com base na colaboração tem como premissa a participação do aluno na aprendizagem, em que o conhecimento é resultado do consenso dos participantes envolvidos em um grupo. Desta forma, o conhecimento é construído e reconstruído pelos aprendizes que não se encontram passivos diante da voz única do professor. A aprendizagem ocorre por meio das interações entre os alunos. O professor pode ainda envolver a escola, a comunidade e/ou quaisquer outras referências necessárias no projeto de produção textual.

Ao assumir uma perspectiva colaborativa de ensino, o professor assume um novo papel. Ao contrário da sala de aula tradicional em que os alunos recebem de forma passiva o conhecimento, na abordagem colaborativa o professor assume a função de “[...] um guia, um mediador, um coparceiro do aluno, buscando e interpretando de forma crítica as informações” (ROMANÓ, 2004, p. 319). O professor precisa saber ensinar dentro da perspectiva da colaboração entre os alunos, ao mesmo tempo em que precisa desenvolver atividades para que o aluno saiba também aprender. Ele deve mediar, intervir e redirecionar o grupo quando “[...] há perda de foco para monitorar e motivar interações” (DILLENBOURG, 1999 apud SANTOS, 2011). Para Moran (1997), “o professor não é o ‘informador’, o que centraliza a informação”. Portanto, nessa dinâmica, os alunos tornam-se mais ativos, assumindo uma postura reflexiva, autônoma e independente do aprendizado. Há compartilhamento de informações e opiniões entre pares e professor. Os aprendizes são responsáveis por sua própria aprendizagem e também pela do outro (FIGUEIREDO, 2006).

Sendo assim, para o sucesso do trabalho em colaboração, os alunos precisam ser incentivados a desenvolver autonomia em participação individual e em relação ao grupo. Para Lamy e Hampel (2007), este tipo de autonomia está relacionado à capacidade do grupo em se administrar em três níveis: no nível sócio afetivo, ter um bom relacionamento com seus pares, no nível sócio cognitivo, solucionar problemas e conflitos em conjunto e no nível organizacional, planejar, monitorar e avaliar o trabalho.

1.6. A colaboração *online*

As tecnologias digitais facilitam o trabalho e o desenvolvimento do ensino via abordagem colaborativa, além de motivarem os alunos pelas inúmeras possibilidades de pesquisa e interações que oferecem. Por isso, visando estabelecer um consenso entre as áreas de pesquisa da linguagem, tecnologia e ensino, observa-se que o trabalho colaborativo foi favorecido pelo advento da *Internet* e de seus recursos de interações, por apresentar ferramentas que permitem a operacionalização das pedagogias colaborativas. As pesquisas mostram que a cultura digital cria um ambiente favorável para novas linguagens e hábitos de leitura e escrita (Cf. BOHN, 2010; CARVALHO, 2010; DIAS, 2012; RIBEIRO, 2010; RICHARDSON, 2006; ROMANÓ, 2004; SANTOS, 2011; VEADO, 2008).

Segundo Figueiredo (2006, p.26), a interação mediada pelo computador é vista como “uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem”. Percebe-se, assim, que o convívio diário com recursos digitais e com o meio *online* propicia uma mudança nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de relacionar os trabalhos da LE das salas de aula ao conceito dos multiletramentos (digital, multimodal e crítico) visando à busca de um processo de ensino e aprendizagem transformador, agentivo e autônomo (Cf. DIAS, 2012). A formação para os multiletramentos envolve o desenvolvimento da capacidade do professor para lidar com a multimodalidade (Cf. KRESS, 2003).

A produção textual baseada em gênero na colaboração *online*, seguindo as etapas sugeridas por Dias (2004) propõe uma escrita em autoria coletiva, ao mesmo tempo em que privilegia a expressão do aluno. O trabalho da escrita realizado em colaboração e fundamentado no processo cíclico favorece o acompanhamento pelos seus pares, possibilita a intervenção do professor e permite a publicação da versão final.

Nessa dinâmica virtual, as interações entre aprendizes e seus pares e aprendizes e docentes são fator fundamental para o processo de aprendizagem, bem como a colaboração que resulta dessas relações. De acordo com Palloff e Pratt (2005), uma comunidade de aprendizagem é formada por um ambiente de compartilhamento de conhecimento entre os aprendizes. Desta forma, os alunos têm a possibilidade de construir seu próprio significado acerca do que está sendo discutido, levantando hipóteses e interagindo com seus pares. Para os autores, no trabalho colaborativo em ambiente *online*, o professor desenvolve um novo conjunto de habilidades, pois lhe é exigida uma nova forma de pensar sua pedagogia, seus objetivos de avaliação, seu papel docente e sua cultura de ensino, já que não assume papel de detentor das informações.

Vale destacar um contraponto destacado por Figueiredo (2006) que afirma que uma das restrições na aprendizagem colaborativa ocasionadas pelo meio virtual é justamente a falta de colaboração que o próprio meio pode deflagrar. Ele justifica essa preocupação ao destacar que a falta do contato face-a-face pode diminuir o comprometimento dos alunos para com seus pares, não dando a devida importância à tarefa pela qual estão designados. O autor destaca outro fator que também pode ser considerado como uma limitação no que tange ao desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionado ao meio digital: “[...] o fato de que o uso do computador, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, ainda pode causar ansiedade tanto para alunos quanto para professores, devido a dificuldades de lidar com essa tecnologia” (p. 28).

Entretanto, o que não se pode negar é que diante desta revolução da informação, da perspectiva da colaboração e da era digital, o papel do professor modifica. Ele passa a ser o facilitador da aprendizagem e também usuário dos recursos da tecnologia. O professor é agente de transformação, já que depende dele a didática e o direcionamento das aulas. As aulas tradicionais são renovadas com o uso das ferramentas digitais. De acordo com Figueiredo (2006), os padrões tradicionais de ensino centrados na figura do professor devem ser repensados, pois “[...] ao engajarmos os alunos em atividades colaborativas, estaremos proporcionando-lhes oportunidades para desenvolverem autonomia individual e de grupo.” (p. 29).

Pode-se afirmar, portanto, que as questões acerca da aprendizagem colaborativa oferecem possibilidades para a utilização do meio virtual no processo de aprendizagem da LE, já que exigem do aluno um desenvolvimento de trabalho mais autônomo, reflexivo, comprometido e interativo. As limitações existentes não devem ser vistas como dificuldades

ou impedimentos do trabalho no ambiente *online*, mas sim como desafios a serem superados visando uma melhoria na qualidade do ensino.

1.7. A escrita colaborativa

Fung (2010) aponta que a escrita colaborativa traz vários benefícios para o aprendizado e destaca três deles:

1. os alunos podem observar como seus pares desenvolvem seu raciocínio, podendo, desta forma, modelar o seu próprio, desenvolvendo estratégias e estilos de escrita (DALE, 1994 apud FUNG, 2010);
2. os professores podem avaliar e identificar as necessidades de escrita dos seus alunos por meio do acompanhamento de suas interações;
3. a colaboração favorece o desenvolvimento de um senso de confiança e da amizade entre os colegas (YONG, 2006 apud FUNG, 2010).

Para Veado (2008), no contexto da sala de aula de LE, a aprendizagem colaborativa oferece oportunidades de aprendizagem tanto aos alunos de menor nível de proficiência na língua quanto aos com um maior nível, visto que propicia uma construção conjunta de conhecimento e também compartilhamento de ideias, estratégias e sugestões. Para essa autora, a LE deixa de ser somente um instrumento de estudo e passa a ser também um veículo de comunicação entre os alunos, que torna as interações significativas (VEADO, 2008, p. 34).

Veado (2008) e Santos (2011) apontam o potencial pedagógico de ferramentas *online*, *blog* e *wikis*, respectivamente, como recursos que favorecem o processo de aprendizagem na escrita colaborativa. Ambas reconhecem que o ambiente virtual é o espaço propício para dinâmicas de colaboração do trabalho da escrita. As ferramentas digitais privilegiam a autoria coletiva, dão voz ao grupo e contribuem para a participação na construção do conhecimento.

Nessa mesma direção, Novaes, Ribeiro e D'Andrea (2011) acrescentam que algumas ferramentas digitais, como *Wikis* e *Google Docs*, por exemplo, podem ajudar em determinadas atividades, permitindo que o professor faça, à distância, um acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento de um texto, por exemplo. Segundo os autores, trabalhos em grupo são prática relativamente comum nas escolas e, nem sempre, os alunos sentem-se à vontade para escrever com seus pares: “[...] é necessário sincronizar tarefas, aprender a

compartilhar ideias e conhecimentos com os outros e, até, entender um pouco de edição/revisão de texto.” (Ibid., p.24).

Os professores, por outro lado, têm preocupações de outra ordem, como a divisão de grupos, a maneira de solicitar a produção, o controle da participação efetiva dos membros de cada grupo, a forma de avaliar o processo de produção e outros. Os recursos digitais podem contribuir para minimizar tais fatores, assim como favorecer a colaboração.

Ser competente no trabalho em grupo e na colaboração com outros são aspectos valorizados na sociedade atual, sendo características essenciais no mundo do trabalho e da educação. Paradoxalmente, embora a ascensão do indivíduo tenha ganhado velocidade no mundo pós-moderno, a formação de entidades de colaboração são valorizadas e constituem-se em um bem na sociedade (Cf. ODDVIK, 2011). Constata-se, portanto, a relevância do desenvolvimento de um ambiente de educação baseado na aprendizagem colaborativa e para a formação para os multiletramentos (crítico, digital e multimodal) (Cf. DIAS, 2012). Dentro desta perspectiva, o indivíduo multiletrado está apto para o trabalho em equipe, já que a produção de conhecimento nos tempos atuais depende das capacidades interpessoal e intrapessoal de cada um para a criação e para a colaboração *online* em contextos socioculturais diversos.

A oportunidade do processo da escrita em colaboração promove uma construção democrática de conhecimento e não apenas a execução de uma tarefa. Objetiva-se a participação dos aprendizes, como agentes de seu próprio aprendizado, ou seja, de maneira ativa e crítica, em seu papel agentivo, efetivamente contribuindo com suas ideias. Sousa (apud VEADO, 2008, p. 37) afirma que “o mais importante é a experiência que se obtém enquanto se organiza e se avalia um modelo de conhecimento durante o seu desenvolvimento”.

Outras características importantes devem ser destacadas quando se discute o processo de escrita colaborativa. Em seu artigo, Fung (2010) lista as seguintes, que são desenvolvidas a seguir:

1. Interação mútua (*mutual interaction*) (ALLEN *et al.*, 1987; DALE, 1994 apud FUNG, 2010),
2. Negociação (*negotiation*) (STORCH, 2001, 2002),
3. Conflitos Cognitivos (*cognitive conflicts*) (DALE, 1994; DINITTO, 2000; MORGAN, 1987; TOCALLI-BELLER 2003 apud FUNG, 2010),

4. Compartilhamento de conhecimento (*sharing of expertise*) (SIM, 1998 apud FUNG, 2010),
5. Fator afetivo (*affective factor*) (TOCALLI-BELLER., 2003 apud FUNG, 2010),
6. Uso da língua materna (L1) (*use of L1*) (ANTÓN;DICAMILLA, 1998; LE AND MCDONALD, 2004; PLATT; BROOKS, 2002 apud FUNG, 2010)

1.7.1 Interação

Um dos mais importantes aspectos da escrita colaborativa são as interações sociais entre os participantes. Citando Dale (1997), Fung (2010) estabelece que um alto nível de envolvimento entre os aprendizes é fator primordial para determinar o sucesso da colaboração. Durante as interações, os alunos têm muitas oportunidades de gerar ideias, contestá-las, promover reflexões, responder aos colegas, esclarecer dúvidas etc. Percebe-se, portanto, como o envolvimento dos alunos é importante para o encaminhamento dessa abordagem e para que a colaboração entre os pares de fato ocorra e para que o conhecimento seja construído. Ao propor atividades, 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, tenha sucesso.

1.7.2. Negociação

Fung (2010) apresenta como segundo aspecto de grande importância a negociação. A abordagem colaborativa no processo de escrita demanda mudanças de ideias, reestruturação, reelaboração, pedidos de esclarecimento, confirmação, simplificação e repetição em relação a um texto produzido. O autor destaca que os professores devem alertar seus alunos para o fato de que a negociação é parte natural dos processos colaborativos. Citando Dale (1997 apud FUNG, 2010), a autora destaca que a negociação promove uma responsabilidade mútua, ou seja, ela aumenta as possibilidades para autorreflexão crítica e tomada de decisão compartilhada na comunidade de aprendizagem que valoriza a diversidade e modos de pensar alternativos.

1.7.3. Conflitos cognitivos

De acordo com Fung (2010), os conflitos cognitivos são inevitáveis no processo de escrita colaborativa. A negociação entre diferentes opiniões e a tentativa de alcance do consenso é premissa natural para a geração de conflitos. Embora haja divergência de opiniões

entre pesquisadores sobre os efeitos dos conflitos cognitivos no processo de aprendizagem, observam-se benefícios, pois aprendizes desenvolvem habilidades para resolver divergências, conduzir discussões, trocar ideias, argumentar, ponderar e defender pontos de vistas. A autora acrescenta que os conflitos oferecem aos aprendizes a oportunidade de gerar ideias alternativas, fato que pode manter o interesse e a motivação dos participantes no processo.

1.7.4. Compartilhamento de Conhecimentos

Vale destacar que cada aprendiz é diferente, único e traz consigo suas experiências, seu conhecimento anterior e seu nível de proficiência na língua estrangeira. Ao trabalhar de forma colaborativa, ele traz suas potencialidades para o grupo. Fundamentada sob o mesmo ponto de vista de Dale (1997 apud FUNG, 2010) e Ohta (1995 apud FUNG, 2010), Fung (2010) assevera que, ao trabalhar em processo colaborativo, cada pessoa traz as suas capacidades e também os seus pontos positivos fazendo com que sua produção textual em grupo seja melhor que a individual. Alguns alunos podem contribuir com mais facilidade com a parte criativa, na elaboração de ideias. Outros podem ser melhores na construção das frases, na organização do texto. Outros ainda podem ser mais atentos à ortografia, ao público-alvo ou até mesmo à administração do tempo. São muitas as habilidades que podem estar envolvidas na escrita colaborativa. A partir das propostas teóricas de Nyikos e Hashimoto (1997 apud FUNG, 2010), Ohta (1995, 2001 apud FUNG, 2010) e Dale (1994 apud FUNG, 2010), Fung (2010) argumenta que as contribuições de cada aprendiz favorecem a possibilidade de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998 apud FIGUEIREDO, 2006) e possibilita uma escrita de melhor qualidade.

1.7.5. Fatores afetivos

Confiança, comprometimento e respeito são alguns dos fatores afetivos que contribuem para o sucesso da escrita em colaboração (Cf. DALE, 1994; TOCALLI-BELLER, 2003 apud FUNG, 2010). Aprendizes que se sentem mais à vontade entre seus pares e, em um ambiente de aprendizagem aprobativo, podem debater e expor ideias livremente sem medo de serem ridicularizados. Para Fung, (2010), as emoções e a motivação dos alunos podem também afetar a maneira como eles aprendem. A ansiedade eleva a pressão de aprender a língua estrangeira e pode resultar em baixa produtividade ou em medo de escrever (Cf. SCOTT; ROCKWELL, 1997 apud FUNG, 2010). Desta forma, Fung cita Dale (1997 apud FUNG, 2010) para enfatizar que se faz necessário criar um ambiente de aprendizagem

positivo e propício, visando acolher e auxiliar os alunos, conscientizando-os de que podem contar com as potencialidades de outros para compensar suas eventuais fraquezas e vice-versa. Nesse processo, é importante também que o professor monitore possíveis quebras na coesão do trabalho em grupo. Os aprendizes precisam ser lembrados de não assumirem papéis didáticos ou atitudes críticas durante a colaboração. É preciso que o professor interfira ao perceber falta de cooperação, espírito de equipe ou má condução das atividades. É necessário destacar a importância da confiança, do compromisso, da colaboração, da solidariedade, da amizade e do esforço para o trabalho em equipe. Caso seja necessário, o remanejamento de grupos deve ser incentivado.

1.7.6. Uso da língua materna (L1)

As pesquisas revelam que os produtores de texto em língua estrangeira se voltam para sua língua materna (L1) no processo de produção textual. Os estudos evidenciam também que eles usam a L1 durante as tarefas colaborativas (Cf. ANTÓN; CAMILLA, 1998; SWAIN; LAPKIN, 1998; VILLAMIL; GUERRERO, 1996 apud FUNG, 2010). Wang e Wen (2002 apud FUNG, 2010) observam que uma diferença importante entre os processos de escrita em L1 e em LE é que escritores da LE têm mais de um idioma que podem usar. Eles podem usar a L1 e LE para funções cognitivas quando produzem em LE.

É observado que a L1 fornece uma maneira familiar e eficaz de obter o significado de uma palavra desconhecida em LE. As pesquisas mostram que há um aumento do uso de L1 na elaboração das tarefas. A L1 é usada para iniciar ideias, desenvolver o pensamento, verificar o significado das palavras e compensar as limitações da 'memória de trabalho'¹¹.

Os estudos mostram que alunos de nível intermediário da LE também se utilizam da L1 para produzirem seus textos. Esses escritores manipulam a tradução das palavras para alcançar seus objetivos textuais se comparados a alunos de nível iniciante da LE. Embora professores de LE se mostrem apreensivos com o uso de L1 em sala de aula, tal estratégia favorece o processo de aprendizagem. Por isso, o uso da L1 não deve ser proibido. Os aprendizes devem ter a flexibilidade de usarem a L1 se a mesma ajuda na geração de ideias ou na obtenção ou produção da palavra buscada.

Na próxima seção, será abordado o uso da ferramenta digital *Google Docs* que pode viabilizar a colaboração *online* entre usuários como forma didática para incentivo da produção escrita via gêneros.

¹¹ Em inglês: *short-term memory*.

1.8. A ferramenta: *Google Docs*

O desenvolvimento da tecnologia dos últimos anos trouxe para o cotidiano, ferramentas que mudaram nossa relação com os meios de comunicação e informação. Atualmente, tem-se à disposição recursos que não só nos trazem informações, mas também oferecem possibilidades de interação. Nesse sentido, são muitas as ferramentas colaborativas que a internet oferece para ensinar e aprender. O uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para dinamizar as aulas, motivar o aluno a trabalhar em grupos e encontrar caminhos para uma educação mais autônoma, atraente e eficiente. Segundo Moran (1997 p. 146-153):

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando está integrada em um contexto estrutural de mudança do ensino-aprendizagem, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal efetivos.

Desse modo, não é possível se pensar em educação sem considerar as tecnologias, a *Internet* e os seus recursos disponíveis através da *Web 2.0*, que atualmente, permite os usuários a se tornar autores em seu processo de aprendizagem. O cenário atual se dá sob a perspectiva do compartilhamento das produções, da cultura participativa, do engajamento, da mentoria entre os pares, do protagonismo dos alunos.

Objetivando motivar os participantes deste estudo e buscando utilizar uma tecnologia digital para favorecer e enriquecer a prática pedagógica colaborativa, foi escolhida uma ferramenta criada pela *Google*, o *Google Docs*, hoje mais conhecido como *Google Drive*. Trata-se de um processador de textos, planilhas, formulários, desenhos e apresentações *online* que permite a criação e a edição de documentos em colaboração com outros usuários. As vantagens de seu uso são: os arquivos são armazenados; *backup online* pode ser feito; gratuidade; facilidade de acesso pelo *browser*; não há necessidade de instalação de *software* específico; simplicidade da *interface* pela *internet* (Google, 2008).

Desta forma, os aprendizes de um grupo podem contribuir, produzir, discutir e realizar alterações simultaneamente ou não em documentos compartilhados. Os participantes dão início a sua interação ao serem convidados por *e-mail* pelo proprietário do documento, que pode autorizar ao grupo a remessa de mais convites se desejar ampliar a rede. As informações são visualizadas e alteradas por meio de ferramentas disponíveis na área de trabalho da plataforma. O ambiente possui uma janela de bate-papo na tela que permite a interação *online*

durante a montagem do documento. O *Google Docs* oferece também um histórico de revisões que exhibe os responsáveis por cada edição, bem como os dados modificados no arquivo.

Para ter acesso e utilizar o *Google Docs*, o participante precisa ter um endereço de correio eletrônico do *GMail* ou criar uma conta no próprio *Google Docs*. Deve-se seguir os seguintes passos: digitar *docs.google.com* em seu browser e clicar em “*sign in*”. Caso já tenha uma conta no *google*, digitar o seu nome de usuário e a senha para *log in*. A partir daí, a próxima etapa já consiste na criação do documento.

É preciso identificar o objetivo do documento a ser criado para determinar que tipo de aplicativo escolher: “*documents*” (documentos), “*spreadsheets*” (planilhas), “*presentations*” (apresentações), “*drawings*” (desenhos), “*forms*” (formulários). Clica-se, então, no botão “*create*”. O participante pode, portanto, produzir o seu documento.

Segundo Sousa (2011, p. 6), para conduzir uma aula de escrita se apropriando de recursos da tecnologia, é preciso, antes de tudo, refletir sobre o potencial da ferramenta. Segundo esse autor, “o que está em jogo não é apenas a nova plataforma onde o texto será materializado, mas a própria concepção do instrumental”. Desta forma, faz-se necessário considerar os recursos disponibilizados, já que os mesmos serão usados quando da produção escrita. Sousa (2011) assevera que o *Google Docs* é uma ferramenta de produtividade colaborativa gratuita, que pode ser acessada de qualquer lugar, sem uso de licenças. A qualquer momento, pode-se criar um espaço de aprendizagem em que informações, experiências e conhecimento pode ser trocado e construído de maneira colaborativa.

Outros aspectos importantes a serem destacados do *Google Docs* que o diferem de outros editores de textos são: sua função de compartilhamento e de colaboração. Cada participante tem a possibilidade de, em tempo real, revisar o texto do outro e visualizar cada alteração realizada. Outro fator relevante a ser destacado é a segurança. O documento é salvo e não há risco de perda dos dados armazenados. O participante pode acessar o documento em qualquer máquina com acesso à internet. O editor de textos do *Google Docs* permite a inserção de imagens e sons, portanto, o aluno pode transformar sua produção escrita em textos multimodais ou hipertextos.

A *Google* criou um espaço para explicar a ferramenta – “*using Google Docs in the classroom*” (usando *Google Docs* na sala de aula). O ambiente oferece depoimentos de experiências positivas de professores de disciplinas diversas que atuam em instituições que já utilizam a ferramenta *Google Docs* em suas práticas para fins didáticos. Para citar um exemplo, a coordenadora de tecnologia (*Technology Coordinator*) Cheryl Davis da *Acalanes*

Union High School District, em Lafayette, Califórnia, nos Estados Unidos, relata que os professores da escola utilizam o recurso com alunos do 9º a 12º anos do *High School* (equivalente ao Ensino Médio brasileiro) para promover a aprendizagem colaborativa (GOOGLE, 2008).

Nas aulas de História Mundial, os professores contribuíram com as apresentações dos alunos em *Power Point* sobre o Imperialismo. Primeiramente, os alunos poderiam testar suas ideias no *Google Docs*, contar com a colaboração dos colegas antes das apresentações para a turma toda ou mesmo para um público maior. Segundo a coordenadora, a possibilidade de colaborar dentro da disponibilidade de tempo dos alunos é um fator positivo para eles. Outro aspecto bem visto, tanto por professores, quanto por alunos, é a responsabilidade individual de cada um nas atividades de grupo.

A ferramenta *Google Docs* permite também que o professor observe o desenvolvimento dos projetos, oferecendo *feedback* antes do produto final. Além disso, é possível avaliar o conteúdo e o nível de participação da turma. Caso seja observado um menor envolvimento de determinado aluno, o professor pode encorajá-lo ao longo do processo fazendo interferências (Cf. GOOGLE, 2008).

Faz-se importante destacar alguns resultados de estudos e pesquisas acadêmicas na área de linguagens e tecnologias acerca da ferramenta *Google Docs* e suas possibilidades para a prática da escrita colaborativa. Ribeiro (2010) relata uma experiência de produção textual em língua portuguesa no curso de engenharia de materiais, em instituição pública. Seu trabalho é baseado na escrita como processo, pois nele o aluno foi motivado a editar, revisar, reorganizar e reescrever seu texto. A professora utilizou a ferramenta *Google Docs* com a qual conduziu uma edição colaborativa.

Para a autora, embora a atividade também pudesse ter sido bem sucedida se realizada com uso de papel e caneta, ela acredita que a atividade seria mais facilmente acompanhada em seus processos de reelaboração com o uso da ferramenta digital. Constatou-se, nos primeiros dias, certa dificuldade para acessar o documento, pela necessidade de abrirem contas no *Gmail* ou por dificuldades de ordem diversas de letramento digital¹² de alguns alunos, mas segundo a autora, resolvidos esses problemas e também os relacionados à timidez para iniciar as intervenções na produção dos colegas, o processo transcorreu a contento. A professora enviou *e-mail* estimulando a retextualização e reforçando as orientações da tarefa.

¹² Para saber mais sobre letramento digital, procurar Coscarelli e Ribeiro, 2005.

Ao contrário do que aponta Figueiredo (2006), que assevera que a falta do contato face-a-face pode se configurar em uma das limitações do trabalho colaborativo virtual, Novais, Ribeiro e D'Andrea (2011) preconizam que o trabalho presencial pode ser um entrave na sala de aula com os alunos, pois pode demandar um nível de disciplina, organização e afinidade entre professores e alunos que geralmente não é fácil de ser alcançado.

No que tange ao trabalho da escrita, nem sempre os alunos ficam à vontade para escrever com os seus pares. O professor também carrega consigo inúmeras preocupações acerca de como conduzir o trabalho: “como dividir o grupo”, “como solicitar o trabalho”, “como saber e controlar quem fez o quê”, “como avaliar o processo de produção do texto”, “de que forma evitar o plágio”. Os autores citam, entre outras ferramentas, o *Google Docs* como uma ferramenta digital que pode contribuir nesse tipo de atividade pedagógica. Trata-se de um recurso que permite ao professor um acompanhamento à distância mais eficaz do desenvolvimento da escrita dos alunos. O professor, entretanto, terá de se conectar à ferramenta durante os dias em que a atividade estiver transcorrendo de modo a acessar os textos, conversar com os alunos remotamente, o que pode significar mais trabalho. Entretanto, para os autores, uma tarefa bem conduzida e organizada pode evitar um grande número de redações para serem corrigidas em casa. Ademais, os benefícios para a aprendizagem serão consideráveis.

Sousa (2011) investigou o uso do *Google Docs* com três professores e treze alunos que participaram da experiência de ensino de escrita em aulas de língua portuguesa no laboratório de informática da escola. Segundo o pesquisador, os professores participaram da experiência por livre escolha e os alunos foram indicação de seus professores pelo seu nível de letramento digital.

O ponto de partida do estudo era que os participantes pudessem usar a ferramenta de maneira colaborativa, já que a mesma possibilita comentários e sugestões dos professores e/ou alunos sobre as produções. Entretanto, os resultados apresentados pelo pesquisador mostram que o processo colaborativo não aconteceu na maneira prevista. Segundo Sousa (2011), há muito caminho a ser percorrido para que a interação entre alunos e professores possa ocorrer tendo a tecnologia como mediadora. O autor reconhece, portanto, que o *Google Docs* consiste em uma ferramenta útil para a co-construção de textos de maneira colaborativa. Constatou-se que a tecnologia acaba por deflagrar limitações do ensino da escrita e ressalta que seus problemas são de ordem didático-metodológica. Para o autor:

É preciso que os professores reflitam sobre suas práticas, estudem mais sobre os processos de escrita e se fundamentem teoricamente sobre o tema para subsidiar suas práticas, tornando o ensino de escrita mais eficaz e eficiente, levando o aluno a desenvolver suas habilidades de leitor e produtor de texto. Fazer isso é contribuir para o exercício da cidadania plena e preparar o aluno para a vida, já que o mundo moderno exige práticas sociais cotidianas de leitura e escrita, tanto na esfera do trabalho quanto na esfera pessoal (SOUSA, 2011).

Observa-se que a ferramenta *Google Docs* permite a interação, favorecendo o empoderamento (Cf. DIAS, 2011) dos alunos como agentes (Cf. BAZERMAN, 2011) e autores de seus trabalhos. Permite também que os alunos contra argumentem diretamente com seus professores e com colegas antes da concretização de um produto final, desenvolvendo habilidades de escrita colaborativa dentro da cultura digital. Trata-se, portanto, de um recurso que promove a colaboração por criar um ambiente propício para a troca de ideias e a construção de conhecimento. Entretanto, há ainda um caminho a percorrer, pois há a necessidade de se quebrar a resistência tanto dos alunos quanto dos professores para o uso das ferramentas digitais, bem como para as práticas colaborativas. Existe ainda a dificuldade apresentada pela falta do letramento digital do aprendiz que, apesar de ser considerado “nativo digital” (Cf. PRENSKY, 2001), apresenta dificuldades de ordem técnica, por exemplo, a criação de uma conta.

Desenvolver habilidades e capacitar os alunos para um mundo cada vez mais competitivo, dinâmico e flexível, parte da concepção de que a língua é um dos principais fatores que pode abrir ou fechar portas. Outro fator é a construção do conhecimento de forma colaborativa que possivelmente capacitará as gerações futuras para atuar nesse mundo. O mundo digital é uma realidade, mas ele também tem que ser real nas escolas e acessível a todos. Nesta pesquisa, verificou-se a apropriação do *Google Docs* por alunos de ensino médio e o desenvolvimento de habilidades, limitações, dificuldades e progressos que os alunos tiveram durante a experiência de produzir textos numa ferramenta de *Web 2.0*.

1.9. O gênero textual: *Biodata*

A necessidade de uma retomada da perspectiva de ensino de LE voltada para a formação acadêmica, profissional e pessoal (BRASIL, 2000) faz da *Biodata* um gênero textual de relevância para o aluno EM pelo seu conteúdo (características e realizações de alguém) e sua função social (informar sobre as realizações ou os eventos da vida de alguém).

Geralmente, pessoas são solicitadas a se apresentarem por escrito em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais e a *Biodata* atende a essa finalidade. O gênero está ainda presente em publicações de periódicos e livros, em informações que o profissional disponibiliza na *Web*, entre outros (Cf. RAMOS, 2012).

Observa-se que esse gênero reúne características didático-pedagógicas adequadas para o trabalho no EM por ser composto de informações de

- ordem pessoal: como nome, idade, local de nascimento, filiação, podendo incluir hobbies, lazer, curiosidades etc.;
- cunho acadêmico: em que o aluno poderá discorrer sobre sua trajetória escolar, mencionando matérias que mais gosta, atividades extracurriculares, rotinas de estudo, planos para a vida universitária etc.;
- caráter profissional: dependendo do contexto social do aluno. Nesse caso, ele informa dados pessoais, apresenta histórico do que fez ou faz, relata sua experiência de trabalho.

Os construtos basilares desta pesquisa acerca do ensino da escrita via gênero textual não só enfocam atenção na produção do texto e em seu contexto social, mas também lançam olhar em seu conteúdo (Cf. RAMOS, 2012), em seus aspectos discursivo-multimodais (Cf. DIAS, 2011; KRESS, 2003) e em seus aspectos léxico-gramaticais (Cf. DIAS, 2004; 2012; HYLAND, 2003, 2007).

Para Ramos (2012, p. 75), em termos de conteúdo, a *Biodata* incorpora informações de natureza pessoal e profissional e contribui também para “a educação e formação de um cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações discursivas que rodeiam sua vida profissional em sociedade”.

No que se refere aos elementos discursivo-multimodais, vale destacar a presença da multimodalidade dos textos da era digital. Diversos códigos semióticos fazem parte da composição de um texto, a saber: linguístico, visual, gestual, sonoro e espacial (Cf. DIAS, 2011; KRESS, 2003).

De acordo com Dias (2012), todo texto é multimodal, pois é formado por, no mínimo, dois códigos semióticos, o verbal e o não-verbal. Segundo a autora, os textos impressos não só veiculam sentido por meio dos aspectos discursivos e léxico-gramaticais inerentes a cada gênero, mas também por meio dos elementos imagéticos como gráficos, fotos e tabelas, por exemplo. Inter-relacionados, esses elementos formam um texto com uma mensagem coesiva e

coerente, organizados na página impressa ou digital. Com a tecnologia e os facilitadores de editoração, é possível incorporar novos códigos semióticos aos textos para aumentar a sua qualidade estética e de legibilidade.

Em sua pedagogia de ensino da escrita via gênero¹³, Hyland (2007) destaca especialmente a importância dos aspectos léxico-gramaticais. Para esse autor, portanto, que o aluno perceba como as escolhas de gramática e de vocabulário criam significado na tessitura do texto. O autor advoga que essa abordagem de ensino é eficiente na medida em que o produtor do texto tem conhecimento do que é para ser aprendido, fornecendo um quadro coerente para o estudo dos elementos gramaticais e de vocabulário que compõem o gênero. Reforça ainda que os objetivos de cada produção textual partam das necessidades pessoais, escolares e profissionais do aluno.

Em acréscimo aos pressupostos desse autor, Dias (2012) advoga o desenvolvimento da capacidade dos alunos para compor um texto fazendo também uso dos modos semióticos propostos por Kress (2003) em sintonia com os textos multimodais da era contemporânea.

Partindo destes pressupostos teóricos e tendo em vista as perguntas de pesquisa desta investigação, os padrões textuais referentes ao conteúdo, aos aspectos discursivo-multimodais e também aos léxico-gramaticais do gênero *Biodata* foram considerados como plano textual na produção escrita dos participantes.

2. Metodologia

2.1. A pesquisa qualitativa

A pesquisa de natureza qualitativa permite uma visão naturalista e não controlada do objeto de estudo, o que representa ir além de uma avaliação apenas como foco no produto final (Cf. LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; NUNAN, 1992). Pelo seu caráter interpretativista, este estudo adequa-se ao paradigma qualitativo, que se constitui, segundo Haguette (1992, p.214), “em um instrumento privilegiado na compreensão do sentido alocado pelos autores individuais ou coletivos à sua ação”.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador visa buscar resultados por meio da averiguação de dados com determinado número de participantes. Por ser uma pesquisa de caráter exploratório, recomenda-se a condução de uma pesquisa mais geral, em seguida, à definição

¹³ Em inglês: genre-based pedagogy.

de pontos mais específicos. O trabalho qualitativo aprofunda-se em questões e não em resultados estatísticos, por isso, a metodologia qualitativa é mais complexa.

Os dados são coletados de modo a favorecer a obtenção de múltiplas perspectivas referentes aos fenômenos sob investigação (Cf. NUNAN, 1992). Para este estudo serão usados questionários para a coleta de dados referentes às percepções dos alunos sobre o processo de escrita em colaboração *online* utilizando a ferramenta *Google Docs*. Serão analisadas e avaliadas as *biodatas* produzidas pelos participantes, bem como os aspectos de colaboração que aconteceram durante a produção textual.

Na opção pelo uso de questionários, como é o caso deste trabalho, se as perguntas são mais abertas, as respostas também tendem a ser mais longas e difíceis de interpretar. Nesse sentido, elaborar questões que ofereçam liberdade aos entrevistados ajuda a formar o ambiente da pesquisa. Por isso, este tipo de abordagem faz-se relevante para a composição dos resultados e para obter uma visão mais ampla do cenário.

Reconhece-se a natureza exploratória desta pesquisa, pois estimulou os alunos a refletirem sobre a escrita como processo em colaboração entre pares, ampliando a compreensão do objeto de estudo, promovendo um melhor entendimento sobre ele e contribuindo para o aperfeiçoamento da produção textual.

2.2. O Estudo de Caso

O estudo de caso é um tipo de pesquisa do paradigma qualitativo que investiga um fenômeno dentro de seu contexto real, sem a intenção de descobrir uma verdade universal ou de generalizar os seus resultados.

Johnson (1991) afirma que a atenção do pesquisador centra-se especificamente em uma única entidade, podendo ser um aluno, um professor, um grupo de alunos, uma instituição, um programa ou mesmo uma comunidade. Acredita-se que o estudo de caso seja o método de pesquisa mais adequado, tendo em vista o caráter deste estudo, o número reduzido de participantes, seus objetivos e também a impossibilidade de prever conclusões e resultados.

Embora seja visto por alguns pesquisadores como um método pouco rigoroso por apresentar limitações em relação à generalização de resultados (Cf. JOHNSON, 1991), à validade interna e externa (Cf. BROWN; ROGERS, 2002) e à confiabilidade (Cf. NUNAN, 1992), o estudo de caso é útil para a compreensão de processos e estratégias de aprendizagem e a visão que ele proporciona pode servir como base para outras pesquisas.

2.3. Os participantes

A pesquisa foi realizada em uma turma de alunos de um colégio particular em Belo Horizonte, Minas Gerais. O trabalho envolveu vinte e sete alunos que cursavam a disciplina língua inglesa da 1ª série do Ensino Médio. Os participantes têm o português como língua materna e encontram-se na faixa etária entre 14 e 15 anos de idade. Dezesete alunos responderam ao primeiro questionário, em que foi verificado que quase a metade desses (nove) estuda inglês em algum curso de idiomas, o que lhes garante uma maior exposição à língua. A experiência dos outros oito respondentes com o idioma é proveniente do ensino fundamental. Verifica-se, portanto, um nível de uso do inglês bem variado entre os alunos.

Cabe observar que essa competência demonstrada por cada um pode ser desenvolvida independente do seu histórico formal de estudo, tanto na escola, quanto no curso livre. Por isso, o nível de competência para o uso adequado do inglês em situações de comunicação não foi considerado nesta pesquisa para fins da análise da produção escrita. Além disso, a pesquisa aconteceu no espaço de uma sala de aula em uma turma numerosa considerada de relevância para as perguntas desta investigação.

O segundo questionário não teve o mesmo número de respondentes e contou com quatorze participantes. As razões para a falta de adesão ao responder os questionários podem ser de ordens diversas: pessoal, falta de hábito com este tipo de atividade, falta de comprometimento. Não é possível precisar por serem relacionados a fatores subjetivos e não levantados nos dados.

2.4. O Contexto

A escolha deste contexto educacional foi influenciada pelas possibilidades que esse ambiente poderia oferecer para a verificação da combinação didático-pedagógica: gênero textual, colaboração *online* e ferramenta *Google Docs* – especificamente no ensino de escrita em inglês – cuja prática poderia inovar ou complementar a aprendizagem da LE no Ensino Médio. Considerou-se importante contar com um número maior de participantes a fim de que se pudesse observar como de fato a colaboração e o processo de ensino e aprendizagem da LE ocorrem em turmas numerosas neste contexto educacional.

A pesquisadora não foi a responsável pelas aulas de LE da turma, por isso os contatos presenciais eram sempre agendados com a professora de inglês. Essa foi a mediadora e

facilitadora do processo, formando uma parceria com a pesquisadora para a realização dos encontros em sala.

A escola tem uma aula por semana dedicada à disciplina da língua inglesa. A professora responsável por esta turma julga que tal carga horária limita o trabalho e o desenvolvimento de projetos diversos, visto que o contato presencial com os alunos é pequeno, apenas 50 minutos semanais. Devido a esta limitação, não foram agendados muitos contatos presenciais com os alunos. Foram cinco encontros, como demonstrado na Tabela 2, em 2.5, pois a professora tem um plano de curso, deixando o cronograma presencial para a pesquisa restrito. Entretanto, desde o início da pesquisa ela se mostrou disponível para o agendamento das datas para os encontros com os alunos visando atender as necessidades apresentadas pela pesquisadora. A professora adota um livro didático, cuja metodologia é baseada na abordagem do ensino do inglês a partir dos gêneros textuais e sob o viés do multiletramento¹⁴.

2.5. A Duração

As atividades foram realizadas nos meses de junho e agosto e foram encerradas no mês de setembro de 2012 sob a supervisão da orientadora desta pesquisa. O cronograma da pesquisa é apresentado na Tabela 2, abaixo:

¹⁴ Para maiores informações sobre multiletramento, conferir Dias, 2011.

Mês	Data Encontro Presencial	Atividade
Junho	06	Apresentação do projeto; envio do 1º questionário;
Junho	13	Apresentação do corpus de <i>Biodata</i> (debate e troca de ideias sobre as características do gênero entre pesquisadora e alunos); Disponibilização das “Orientações sobre a escrita da <i>Biodata</i> ”, baseadas na discussão feita em sala.
Junho	20	Apresentação da ferramenta <i>Google Docs</i> ;
Junho	20-27	Interações <i>online</i> ; escrita da primeira versão;
Junho	27	Esclarecimento de dúvidas acerca da ferramenta <i>Google Docs</i> e também do gênero <i>Biodata</i> ;
Julho		Período de férias dos participantes;
Agosto		Retomada do projeto – interações <i>online</i> ; Escrita das versões (rascunhos/aperfeiçoamento do texto) – interações entre a pesquisadora e participantes;
Setembro	12	Última visita da pesquisadora à turma para incentivo aos participantes para produção da segunda versão da <i>Biodata</i> .

Tabela 2 - Cronograma de atividades de pesquisa.

2.6. Instrumentos utilizados na pesquisa

Foram criados instrumentos para serem utilizados durante a pesquisa visando à sua organização e à coleta de dados. Os procedimentos usados foram:

2.6.1. Questionários

Foram utilizados dois questionários. O primeiro questionário objetivou obter as percepções dos alunos sobre a escrita em inglês em suas atividades de aprendizagem antes do início da produção, investigando a familiaridade com a escrita como processo e a colaboração entre os colegas no processo de sua produção (ver APÊNDICE 1).

O segundo questionário destinado aos alunos, semelhante ao primeiro, visou investigar se/quais mudanças ocorreram nas percepções dos alunos após a experiência colaborativa da produção escrita em inglês como processo em ambiente *online* (ver APÊNDICE 2).

Sobre o uso de questionários, segundo Dörnyei (2007), perguntar é uma das formas mais naturais de se obter informações. As crianças dão início a um grande fluxo de perguntas para conseguir o que desejam e resolver suas dúvidas assim que passam a dominar a sua língua materna. Repórteres ganham a vida fazendo perguntas para conduzir o trabalho jornalístico. Empresas de pesquisas de opinião podem garantir sucesso a muitos empreendimentos de negócios por meio de suas perguntas¹⁵. Para esse autor, a essência da pesquisa científica é buscar respostas a perguntas de maneira sistematizada, por isso o questionário tornou-se um dos mais populares e utilizados instrumentos aplicados às pesquisas para a coleta de dados.

Um dos pontos fortes deste instrumento é a relativa facilidade em sua elaboração. Na era digital é possível aplicar um questionário em poucas horas usando recursos da *Web 2.0*. A ferramenta *Google Docs*, por exemplo, pode ser utilizada com sucesso para a sua aplicação e tabulação dos dados. Nesta pesquisa os questionários foram elaborados pela pesquisadora e enviados aos alunos e à professora da turma em um único momento usando este recurso. Outro aspecto que garante sucesso na realização do questionário é familiaridade com seu formato: a maioria das pessoas tem conhecimento de como ele é e também já foi exposta a vários ao longo de suas vidas (Cf. GILHAM, 2000 apud DÖRNYEI, 2007).

De acordo com Dörnyei (2007), a eficiência no uso dos questionários em uma pesquisa está relacionada ao tempo, ao esforço e também aos recursos financeiros do pesquisador. Dependendo do seu tipo, aplicar um questionário a um grupo de pessoas significa colher uma grande quantidade de informações em menos de uma hora. Por outro lado, a obtenção dos dados por meio de uma entrevista, pessoalmente, ao mesmo grupo poderia demandar muito mais tempo e investimento pessoal do pesquisador.

¹⁵ Em inglês: *surveys*.

Ademais, Segundo Gilham (2000 apud DÖRNYEI, 2007, p. 9) quando o questionário é bem elaborado, o processamento dos dados pode também ser rápido e relativamente assertivo. Tais considerações acerca da relação custo-benefício são importantes especialmente para aqueles que conduzem suas pesquisas.

Outra vantagem apontada por Dörnyei (2007) refere-se à versatilidade do recurso. Questionários podem ser conduzidos de maneira bem-sucedida com uma variedade de pessoas, em variadas situações acerca de tópicos diversos. Desta forma, a grande maioria dos projetos de pesquisa nas ciências comportamentais e sociais envolve, em um estágio ou outro, uma coleta de dados através de questionários.

Apesar de as considerações feitas até aqui sugerirem que o questionário seja um perfeito instrumento de coleta de dados e destacarem aspectos facilitadores em sua administração, tal recurso tem limitações. Algumas delas podem, inclusive, comprometer a validade e confiabilidade deste instrumento como fonte de obtenção de dados. Dörnyei (2007) discorda de tal observação, mas admite ser muito fácil produzir dados não confiáveis a partir de questionários mal elaborados. Alguns dos problemas apontados pelo autor (Ibid., p.11) são:

- 1) simplicidade e superficialidade de respostas. Como os entrevistados respondem de forma individual, as perguntas precisam ser suficientemente simples e diretas visando o entendimento por todos. Esse método é, portanto, inadequado para investigações mais profundas acerca do objeto. A necessidade da simplicidade das perguntas está relacionada ao tempo que o pesquisado dedicará para responder que, geralmente, é pouco. Esse fator limita, portanto, uma investigação mais profunda;

- 2) respondentes não confiáveis ou desmotivados também podem comprometer a confiabilidade dos dados. Responder um questionário não consiste em uma atividade que proporcione prazer ou que retornará em um benefício. Portanto, os resultados podem variar significativamente de um indivíduo para outro, dependendo do tempo e cuidado dedicados à tarefa;

- 3) problemas relacionados ao nível de escolaridade ou letramento do pesquisado interferem nas respostas obtidas. Ao conduzir uma pesquisa através dos questionários, assume-se que os respondentes tenham a habilidade de ler e escrever bem. Mesmo em uma sociedade letrada como a nossa, tal fato não é necessariamente verdade para a toda a população. Estatísticas mostram que de 5 a 7% das pessoas apresentam dificuldade de leitura e o número aumenta entre aqueles que apresentam desconforto com a escrita. Por isso, a tarefa de responder um questionário para uma pesquisa científica pode parecer complexa para muitos;

- 4) pouca ou inexistente oportunidade de correção dos erros dos entrevistados. Eles desviam da verdade intencionalmente ou simplesmente não compreendem a pergunta ou esquecem algo. Eles podem também não saber a resposta exata de uma determinada pergunta e ainda assim responder sem indicar a falta de conhecimento na questão. Com a falta de contato entre o pesquisador e o pesquisado pouco pode ser feito para verificar a seriedade das respostas e para corrigir supostos equívocos;
- 5) desejo social¹⁶ : os respondentes imaginam o que a resposta desejável, aceitável ou esperada seja e alguns fornecerão tal resposta, mesmo que não seja inteiramente verdadeira;
- 6) efeito “halo”¹⁷ refere-se à tendência do ser humano em generalizar. Se uma impressão geral acerca do assunto for positiva, o respondente tende a reportar somente aspectos positivos, mesmo que observe pontos negativos em determinadas especificidades;
- 7) efeitos de fadiga¹⁸: podem ser ocasionados se o questionários se mostrarem muito longos ou monótonos. Os entrevistados podem começar a responder de maneira pouco precisa em decorrência de cansaço ou tédio, influenciando diretamente nas respostas.

Neto (2006) destaca os dois tipos de itens possíveis nos questionários: o de respostas abertas ou os de respostas fechadas. Segundo o autor, os itens abertos são especialmente úteis nos primeiros questionários ou nos pilotos (questionários pré-teste que visam identificar possíveis problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação). A partir da exposição das ideias do entrevistado, faz-se possível verificar aspectos que não foram levados em consideração. Itens abertos permitem o recolhimento de informações mais variadas sobre o tema. Os itens fechados oferecem mais rapidez e simplificação na análise das respostas. Eles são úteis para se obter informação quantitativa.

Mackey e Gass (apud Neto, 2006) apontam que, devido às questões referentes ao nível de conhecimento da língua estrangeira de alguns alunos, inglês no caso desta pesquisa, os questionários devem ser aplicados na língua materna. Além disso, Brown e Rodgers (apud Neto, 2006, p. 197) sugerem uma lista de situações a serem evitadas na elaboração de itens:

1. itens muito extensos
2. itens ambíguos ou confusos
3. itens negativos
4. itens incompletos
5. itens com respostas que se sobrepõem

¹⁶ Originalmente em inglês: *social desirability*.

¹⁷ Em inglês: *the halo effect*.

¹⁸ Em inglês: *fatigue effects*.

6. itens escritos em páginas diferentes
7. itens que abordem dois assuntos simultaneamente
8. itens com palavras carregadas de valor ou opinião
9. itens com palavras absolutas
10. itens tendenciosos
11. itens que envolvem situações de prestígio
12. itens embaraçosos
13. itens preconceituosos ou parciais
14. itens escritos em um registro incompatível com o dos respondentes
15. itens que os respondentes não terão competência para responder
16. presumir-se que todos os respondentes poderão responder a todos os itens
17. itens que não se aplicam à pesquisa
18. itens irrelevantes
19. itens com informações supérfluas

Esta pesquisa fez uso de questionários com base nos estudos que os indicam como um dos métodos mais utilizados para a coleta de dados pela facilidade relativa de ser elaborado, analisado e por ser de rápida aplicação. Foi utilizada linguagem simples e direta para que os respondentes compreendessem claramente o que estava sendo perguntado.

Além disso, observamos os cuidados necessários para que os questionários fossem bem construídos e aplicados visando uma redução do nível de erros na coleta de dados, mas não fizemos um piloto dos questionários, o que é sempre recomendado.

Houve uma preocupação em elaborar questionários que apresentassem itens abertos e fechados, já que cada um desses tipos de questões garante respostas de caráter diferenciado. Ademais, o grupo pesquisado, alunos do Ensino Médio, está habituado com o manuseio de questionários em sua vida escolar o que, acredita-se, facilitaria a resposta dos mesmos.

2.6.2. Orientações para a escrita da *Biodata*¹⁹:

Orientações foram disponibilizadas na plataforma *Google Docs* e objetivaram oferecer aos alunos um suporte adicional às discussões realizadas e ao consenso estabelecido em sala de aula em relação ao plano textual do gênero a ser produzido, com a participação da

¹⁹ Em inglês: *Writing your Biodata*

pesquisadora e dos alunos. O uso do gênero se colocou como fundamento para a atividade e forneceu o referencial pedagógico para o ensino da escrita. Em consonância com os pressupostos teóricos desta pesquisa, as orientações continham as características do plano textual da *Biodata* referentes ao do conteúdo (Cf. RAMOS, 2012), ao plano discursivo-multimodal (Cf. DIAS, 2011; KRESS, 2003) e ao aspecto léxico-gramatical (Cf. DIAS, 2004; 2012; HYLAND, 2003, 2007).

2.6.3. Tutorial – Google Docs

Um tutorial foi criado, chamado *Tutorial “Step-by-step – how to use Google Docs”*, com o objetivo de auxiliar os alunos no uso do *Google Docs*. Foi utilizado pela pesquisadora em encontro presencial como recurso de ensino para auxiliar os participantes no processo de aprendizagem e compreensão da ferramenta.

O tutorial exibiu o seguinte passo a passo: criação da conta, Figura 01, e criação de texto, Figura 02, edição de texto, Figura 03, e compartilhamento do texto, Figura 04 (todas as figuras abaixo). O tutorial completo utilizado encontra-se no APÊNDICE 03.

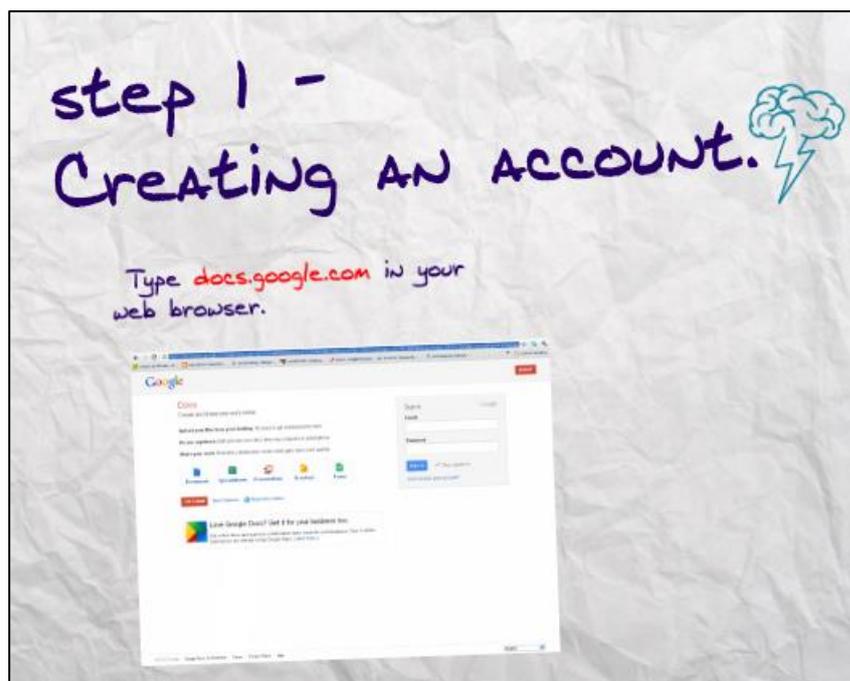


Figura 1- Imagem de uma tela do tutorial no momento da criação da conta.



Figura 2 - Imagem do segundo passo do tutorial que ensina a criar um texto.

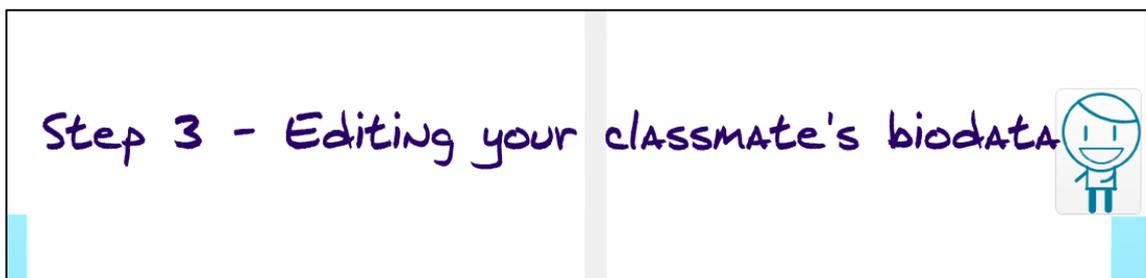


Figura 3 - Imagem do terceiro passo do tutorial que ensina a editar um texto.

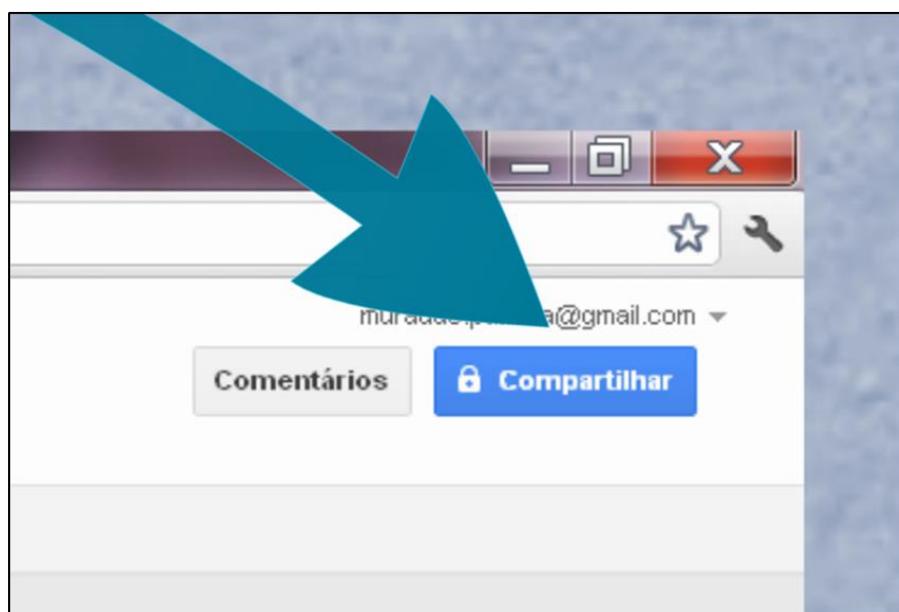


Figura 4 - Momento do tutorial que ensina a compartilhar um texto.

2.6.4. Exemplos do gênero textual escolhido (*Biodata*) para os alunos

Considerando que um conhecimento mais amplo do plano textual do gênero pudesse contribuir para a produção escrita, os alunos foram motivados a ler, analisar e a estudar os exemplares autênticos de *biodatas* retiradas de websites diversos. Os textos viriam a favorecer o trabalho dos participantes na geração de suas ideias e na identificação do conteúdo, das características discursivo-multimodais e léxico-gramaticais sendo, portanto, diretrizes relevantes para a produção textual dos alunos. Um exemplo de texto pode ser encontrado do APÊNDICE 07.

2.6.5. Cartas para a explicação da pesquisa e TCLE

Duas cartas foram criadas para explicar o trabalho realizado. A primeira se deu na fase inicial do projeto. Ela explicava o projeto e solicitava a autorização para que a pesquisa e a coleta de dados fossem conduzidas na instituição (ver APÊNDICE 04). Dessa forma, a carta foi enviada ao coordenador do EM da escola pesquisada.

A segunda carta (APÊNDICE 05) foi enviada à equipe do colégio da turma investigada, tendo como referência o aspecto recursivo da escrita como processo e a importância da fase de publicação da produção textual (Cf. DIAS, 2004; FLOWER; HAYES, 1981; 1989). Dessa forma, a carta foi enviada na fase de publicação do projeto.

Essa carta apresentou o conjunto de *biodatas* produzidas por todos os alunos da turma investigada e reiterou aspectos do projeto, bem como convidou a circulação do material junto a Direção, Coordenação, Corpo Docente, Bibliotecária e colegas dos alunos produtores dos textos. A versão final das *biodatas* foram organizadas e encadernadas, juntamente com esta carta para a divulgação na instituição.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) objetivou a obtenção de permissão do uso dos dados coletados. Nele, os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e foram informados também sobre preservação da privacidade (ver APÊNDICE 06).

2.7. Critérios para o processo de análise

Foram estabelecidos critérios para o processo de análise e correção da primeira versão e da segunda versão, visando a mensurá-las para o estabelecimento das comparações, tendo em vista a influência da colaboração entre os participantes por meio do *Google Docs*. Em

termos de conteúdo (Tabela 03, abaixo), a análise da primeira versão, precedida de debates e reflexões sobre o gênero em aulas anteriores, teve como objetivo verificar a presença ou não de informações de caráter pessoal, típicos de uma *Biodata*, a saber: nome; data e local de nascimento; lugar onde reside; informações sobre família; eventos importantes sobre a vida, podendo estar relacionados à vida escolar, atividades extracurriculares, como esportes, música, arte, atuação, dança etc.; *hobbies*, preferências acerca de música, leitura, cinema, artes ou entretenimento em geral; algo sobre a infância que tenha marcado ou definido a personalidade; fato relevante que pode ter marcado a vida negativa ou positivamente.

Com respeito às características discursivo-multimodais, a intenção investigativa foi a de observar a presença explícita das condições de produção, seu contexto e as respostas a estas perguntas foram analisadas: a *Biodata* atende às condições de produção (quem escreve, para quem, como, com qual objetivo)? Ela se apresenta em ordem lógica e/ou cronológica? A formatação e a diagramação são adequadas a este gênero? Houve apropriação por parte dos alunos de recursos de editoração, como uso de fontes diferentes, títulos em destaque, alinhamento? A paragrafação utilizada é adequada a uma *Biodata*? Foram utilizadas fotos ou ilustrações para expressar sentido?

O uso adequado de aspectos léxico-gramaticais foi avaliado tendo em vista a tessitura (ou textualização) adequada ao gênero *Biodata*, a saber, a coesão verbal, com verbos no passado para a narração, verbos no presente para falar sobre os eventos atuais, verbos no passado para referir-se a situações no tempo passado e verbos no futuro para expressar intenções a serem realizadas. Foi também analisado o uso adequado de estruturas gramaticais, como marcadores do passado, pronomes, adjetivos, advérbios, e de aspectos lexicais, por exemplo, omissão e adição de palavras; escolhas lexicais adequadas ao contexto social da escrita deste gênero, bem como o uso de substantivos adequados relacionados aos feitos e às realizações do biografado. A seguir, a Tabela 03 com os critérios adotados para a correção das *biodatas* tendo em vista seu plano textual:

<p style="text-align: center;">Conteúdo</p>	<p>Informa ou contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nome? ▪ Data e local de nascimento? ▪ Lugar onde reside? ▪ Escola que estuda? ▪ Informações sobre a família? ▪ Eventos importantes sobre a vida (podem estar relacionadas à vida escolar, atividades extracurriculares, como esportes, música, arte, atuação, dança etc.)? ▪ O que gosta de fazer, preferências acerca de música, leitura, cinema, artes ou entretenimento em geral? ▪ Algo sobre a infância que tenha marcado ou definido a personalidade? ▪ Um fato relevante que pode ter marcado a vida negativa ou positivamente?
<p style="text-align: center;">Aspectos discursivo-multimodais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com base em um <i>skimming</i>, o texto escrito atende às suas condições de produção: quem escreve, para quem, como, com qual objetivo? ▪ Apresenta-se em uma ordem lógica e/ou cronológica? ▪ Usa o espaço adequadamente para distribuir as informações (código espacial)? ▪ A formatação e a diagramação estão adequadas (códigos espacial / visual)? ▪ Apropria-se de recursos de editoração, como uso de fontes diferentes, títulos em destaque, alinhamento (código visual)? ▪ Faz uso de fotos ou alguma ilustração (código visual)? ▪ Faz uso de paragrafação adequada?
<p style="text-align: center;">Aspectos léxico-gramaticais</p>	<p>Faz uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de elos coesivos gramaticais para evitar repetição (Ex: <i>My father is a bank manager. He works a lot.</i>)? ▪ de tempos verbais adequadamente (presente e passado, por exemplo)? ▪ adequado de artigos, advérbios, adjetivos, preposições e pronomes?

Tabela 3 - Critérios adotados para a correção das biodatas tendo em vista seu plano textual.

Notas foram atribuídas para a primeira e segunda versão das produções textuais dos alunos com fins a estabelecer referências numéricas para as comparações entre as duas edições. Cada aspecto da Tabela 03 será avaliado conforme a seguinte pontuação e critérios:

- Em relação ao conteúdo estes são os critérios utilizados:
 - 10 pontos: *Biodata* que incluir pelo menos três dos itens do conteúdo.
 - 20 pontos – *Biodata* que incluir pelo menos cinco dos itens do conteúdo.
 - 30 pontos – *Biodata* que incluir pelo menos seis dos aspectos do conteúdo.
 - 40 pontos – *Biodata* que incluir entre sete a nove aspectos do conteúdo.

- Em relação aos aspectos discursivo-multimodais, os critérios utilizados foram:
 - 10 pontos – *Biodata* que contemplou dois aspectos discursivo-multimodais.
 - 20 pontos – *Biodata* que explorou quatro dos aspectos discursivo-multimodais.
 - 30 pontos – *Biodata* que explorou de cinco a sete aspectos discursivo-multimodais.

- Para os aspectos léxico-gramaticais, foram considerados os critérios abaixo:
 - 10 pontos – apresenta sete inadequações de ordem lexical e gramatical.
 - 20 pontos – apresenta quatro inadequações de ordem lexical e gramatical.
 - 30 pontos – apresenta uma ou duas inadequações de ordem lexical e gramatical.

A análise dos dados ainda levou em conta a investigação se as produções dos alunos refletem a noção da escrita como processo cíclico (Cf. DIAS, 2004; FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981, HYLAND, 2003). O propósito é identificar se a realização da escrita em etapas – rascunho, revisão e edição – em sequência não linear e em processo recursivo e interativo (Cf. DIAS, 2004) tem um efeito positivo na versão final (Tabela 04). Reitera-se que esta perspectiva relaciona-se com a responsabilidade do aluno para com seu texto visando à revisão ao longo do processo de produção e à sua conscientização sobre o leitor pretendido, os objetivos ou propósitos estabelecidos para as suas *biodatas* e o contexto ao qual se destina a sua *Biodata*.

Escrita como Processo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A escrita foi tomada como um processo recursivo? ▪ Houve produção escrita de primeira, segunda e/ou terceira versões?
----------------------------------	--

Tabela 4 - Perguntas de avaliação da escrita como processo.

Para a análise relativa à colaboração *online* durante a atividade da produção das *biodatas*, foram levados em conta os seguintes aspectos da escrita colaborativa propostos por Fung (2010), com suas questões de análise na Tabela 05:

- a interação (envolvimento entre os aprendizes como fator para determinar o sucesso da colaboração);
- negociação (capacidade dos alunos para mudar de ideia, reestruturar, reelaborar, pedir esclarecimento em relação ao texto produzido);
- conflitos cognitivos (habilidade dos alunos em administrar conflitos resultantes de processos interativos);
- compartilhamento de conhecimento.

Colaboração e interação	<p>Quem atuou no texto do texto do participante?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A pesquisadora? ▪ A professora? ▪ Os participantes membros do grupo? <p>Houve:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interação (envolvimento entre os aprendizes como fator para determinar o sucesso da colaboração)? ▪ negociação (capacidade dos alunos para mudar de ideia, reestruturar, reelaborar, pedir esclarecimento em relação ao texto produzido); ▪ conflitos cognitivos (habilidade dos alunos em administrar conflitos resultantes de processos interativos)? ▪ compartilhamento de conhecimento?
--	--

Tabela 5 - Questões de análise da colaboração e interação.

No que se refere à ferramenta digital utilizada para a escrita em inglês do gênero *Biodata*, foi investigado o potencial pedagógico de uso do *Google Docs* para fins da interação entre os alunos, planejamento, aperfeiçoamento e produção do texto nas diversas etapas do processo cíclico da escrita (Cf. RIBEIRO, 2010; SOUSA, 2011). Todas as modificações feitas por um determinado participante foram analisadas no documento na cor atribuída a esse aluno no painel de histórico de revisões. O código de cores serviu de apoio à análise, pois não só facilita a identificação das opiniões dadas no documento, mas também determina a participação individual de cada um na produção textual de seu colega. A Tabela 06, abaixo, apresenta os critérios utilizados para a avaliação do potencial educativo do *Google Docs*.

<i>Google Docs</i>	<p>Contribuiu para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interações entre os participantes? ▪ o aperfeiçoamento do texto? ▪ o replanejamento da escrita do texto?
--------------------	--

Tabela 6 - Critérios utilizados para a avaliação do potencial educativo do Google Docs.

3. Análise dos dados

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados desta pesquisa. A primeira parte, 3.1., relata a análise dos dois questionários aplicados aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da turma investigada (3.1.1. e 3.1.2.). A segunda parte, 3.2., traz a análise do processo colaborativo. Optou-se nesta pesquisa por investigar o processo de produção de cinco dos alunos da turma, um de cada grupo criado para o trabalho. Verificou-se que houve similaridade no processo de interação ocorrido entre todos os participantes, por isso entende-se que os dados analisados configuram em amostragem suficiente para o objetivo desta pesquisa.

A primeira versão das produções textuais dos cinco alunos é analisada em 3.2.1, bem como suas interações em seus grupos – entre os pares e entre os participantes e a pesquisadora. Em seguida, em 3.2.2., será analisada a produção da segunda versão da *Biodata*.

Em ambas as versões das *biodatas* dos alunos foram consideradas o conteúdo e o seu plano textual (conteúdo, aspectos discursivo-multimodal e léxico-gramatical). A análise da

produção escrita como processo, a colaboração e também da eficácia do *Google Docs* como ferramenta potencial ou não para fins didáticos foram também avaliadas.

3.1. Análise dos questionários

O primeiro questionário (APÊNDICE 01) foi aplicado antes do início da pesquisa e objetivou verificar a percepção e a experiência dos alunos em relação à escrita em LE, abordando questões diversas, tais como: se a produção era realizada individualmente, em pares ou em grupo; se era realizada em um, dois ou mais encontros; com que frequência escreviam; que tipos de atividades de produção textual vivenciaram anteriormente; que tipo de *feedback* era fornecido pelos professores; se os alunos estavam familiarizados com as condições de produção de texto e com a abordagem da escrita como processo.

O segundo questionário (APÊNDICE 02) foi aplicado ao final do processo e objetivou buscar informações relacionadas às mudanças ocorridas nas percepções dos alunos após a produção textual realizada colaborativamente utilizando o *Google Docs*. Entre os dados levantados, foi verificado: se houve satisfação dos alunos quanto ao uso da ferramenta, se o conhecimento prévio acerca do gênero favoreceu o processo da produção textual, se a escrita em edições contribuiu para a escrita da versão final, se houve colaboração entre os pares e se houve melhoria com as intervenções e, finalmente, os fatores que contribuíram e dificultaram a colaboração.

3.1.1. Análise do primeiro questionário

O primeiro instrumento usado para a obtenção de dados nesta pesquisa foi o primeiro questionário respondido pelos alunos, por intermédio do qual se obteve informações sobre os participantes e sobre o conhecimento dos mesmos acerca do processo cíclico e colaborativo da escrita baseada em gênero textual em LE. O objetivo da análise era o de obter uma visão global. Os dados analisados foram retirados do questionário da forma como foram submetidos. Portanto, não houve correção para possíveis erros de digitação ou inadequações de ordem linguística de qualquer natureza visando a preservação das respostas originais.

No Brasil, a língua inglesa faz parte da grade do currículo nos ensino fundamental e médio nas escolas. No ensino fundamental, a carga horária da maioria das instituições é de

duas aulas por semana, num total de 80 horas anuais. No EM, essa carga horária pode variar entre uma ou duas aulas por semana.

Além do curso de língua conduzido nos colégios, foi desenvolvida no Brasil a cultura do estudo da LE também em cursos livres de idioma. A importância da língua inglesa no contexto mundial gerou um mercado para a criação desse tipo de escola em decorrência da demanda e da necessidade da população de se tornar proficiente na língua. Crianças, adolescentes e adultos podem ter acesso a um processo formal de aprendizagem de LE em escolas especializadas para tal fim. Alunos das escolas regulares podem, portanto, ter uma maior exposição à língua, já que tem uma carga horária na escola e também no curso.

Com o objetivo de identificar a experiência com a LE dos participantes, lhes foi perguntado se estudavam inglês fora da escola. Como pode-se observar no Gráfico 1, dos dezessete participantes, nove responderam que não estudam inglês fora da escola e oito têm mais contato com a língua em outro contexto, estudando inglês em outros ambientes além do escolar.



Gráfico 1 - Respostas à pergunta: Você estuda inglês fora da escola? Resultado em número de alunos.

Percebe-se que a experiência com escrita autêntica em LE para fins sociais não é completamente inexistente na vida dos respondentes. Quarenta e sete por cento dos participantes disseram que “às vezes” costumam escrever em inglês, como é demonstrado no Gráfico 2. É importante destacar que apenas 3 alunos disseram que costumam escrever raramente.

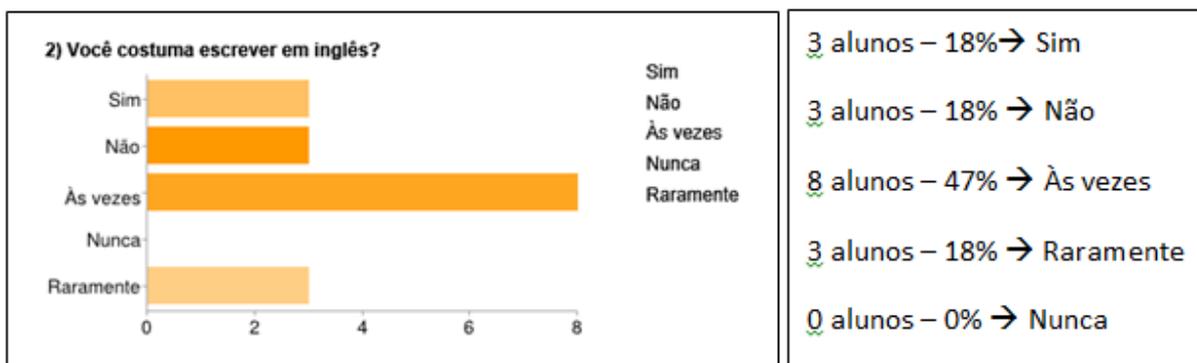


Gráfico 2 – Respostas à pergunta: Você costuma escrever em inglês? À esquerda, o número de alunos e à direita, a porcentagem.

Em relação às respostas da pergunta sobre onde o aluno escreve em inglês com mais frequência, Gráfico 3 e Tabela 7, observa-se que 41% dos respondentes atribuiu a atividade de produção textual a uma atividade de cunho didático, destinada a tarefas de casa ou relacionada ao meio digital. Entretanto, um número significativo de alunos, 29%, também produz textos na escola ou no cursinho de inglês.

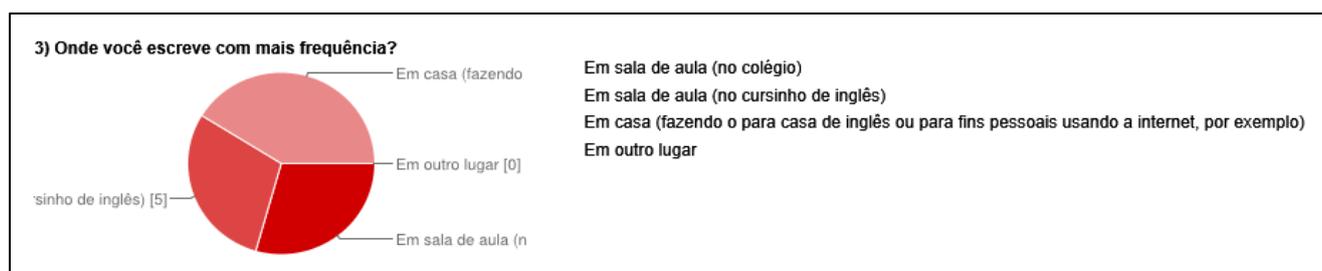


Gráfico 3 – Respostas à pergunta: Onde você escreve com mais frequência?

5 alunos – 29% → Em sala de aula (no colégio)
5 alunos – 29% → Em sala de aula (no cursinho de inglês)
7 alunos – 41% → Em casa (fazendo o para casa de inglês ou para fins pessoais usando a internet, por exemplo)

Tabela 7 – Dados do Gráfico 3 em porcentagem.

Na pergunta “Para você, escrever em inglês é fácil ou difícil?”, dos dezessete respondentes, nove participantes julgaram escrever em LE uma atividade difícil. Pode-se observar por meio das justificativas dadas, Tabela 8, que a dificuldade percebida está

relacionada à falta de conhecimento léxico-gramatical da LE. Os alunos não atribuíram a dificuldade da produção textual à atividade proposta, ao trabalho do professor ou à falta de hábito de escrever, por exemplo. Sete respondentes afirmaram que escrever em inglês consistia em atividade fácil por razões de ordem diversas: muito estudo e prática anterior, conhecimento de vocabulário e do assunto a ser escrito, facilidade com o idioma, experiência de vida em país falante da LE.

4) Para você, escrever em inglês é fácil ou difícil? Por quê?	
1. Difícil, pois não domino o idioma totalmente. Demoro muito mais que em português.	1. Fácil, porque eu sei muitas palavras do vocabulário.
2. Difícil, porque eu não tenho um bom vocabulário, acho mais fácil ler.	2. É fácil. Porque eu treinei bastante pra isso. Mesmo cometendo errinhos as vezes.
3. É difícil, por que não tenho vocabulário suficiente.	3. Fácil
4. Dificil,não conheço vocabulario suficiente ,não sei a tradução...	4. Não, para mim é fácil, pois vivi anos de minha vida nos EUA, então não tenho dificuldade."
5. Difícil, pois a estrutura é muito diferente do português.	5. É mais ou menos, porque é um pouco difícil no inicio, mas depois flui normalmente.
6. Dificil, porque não conheço todo vocabulario	6. Dependendo do assunto é fácil.
7. difícil. pois sou ruim em línguas	7. Fácil, pois aprendo facil ingles.
8. É mais difícil, pois não sei muito sobre a língua	
9. Difícil, porque não tenho um vocabulário largo.	
10. Mais ou menos, não tenho vocabulario suficiente.	

Tabela 8 – Respostas à pergunta: Para você, escrever em inglês é fácil ou difícil? Por quê?

Observa-se por meio dos relatos das respostas à pergunta “Descreva o processo de escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem em língua inglesa. Como eram as

atividades? Que temas eram abordados? Como a escrita era solicitada?” que a maioria dos respondentes deste questionário não foi exposta a um processo claro de produção textual ou tão pouco fizeram parte de uma experiência de aprendizagem colaborativa da escrita, Tabela 9, abaixo. Nenhum dos respondentes menciona ter escrito um texto de determinado gênero textual, focalizando em seu caráter recursivo, cujo processo de produção tenha ocorrido em colaboração com seus pares, seja em ambiente *online* ou não ao longo de sua vida escolar. Além disso, observa-se também, nos relatos, que os participantes não tiveram a experiência de um trabalho de escrita em LE que tenha sido fundamentado nas condições de produção (quem escreve, para quem, como, de que forma).

Dos dezessete respondentes, quatro apontam o tema como ponto de partida para a escrita, ou seja, o foco da atividade deste tipo de produção textual era orientado para o conteúdo. De acordo com Hyland (2003), como já vimos anteriormente, os aprendizes buscam suas referências “sobre” o que vão escrever. Normalmente, assuntos de interesse geral e que estabelecem uma coerência e uma finalidade com a proposta do curso são trabalhados. Tal abordagem é amplamente explorada em livros didáticos por ter uma orientação organizacional fundamentada na estrutura e no vocabulário. O autor enfatiza que a abordagem de ensino da escrita orientada pelo conteúdo tende a depender largamente de leitura extensiva prévia, ou seja, a escrita com foco no conteúdo também oferece ao aluno a competência para ler textos como base para produzir seus textos.

5) Descreva o processo de escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem em língua inglesa. Como eram as atividades? Que temas eram abordados? Como a escrita era solicitada?

1. "Geralmente o livro traz um tema e escrevemos sobre o assunto. Bullying, meio ambiente, amizade... O livro traz um texto, lemos, tem algumas atividades antes de escrevermos.
2. Vários temas da atualidade.
3. Quando eu fazia curso de inglês, as atividades eram do livro e fazíamos com ajuda da professora, os temas eram variados, não me lembro bem.
4. Um projeto sobre bullying, onde tínhamos que falar sobre o que é, como acontece e quais as soluções. A escrita era em tópicos.

Tabela 9 – Respostas dos alunos em relação à experiência com a escrita antes do estudo.

Os demais respondentes, Tabela 10, relataram que recebiam orientações e demonstraram que lhes eram passadas atividades variadas de pré-escrita como “explicação das palavras”, “atividades com auxílio do livro”, atividades de caráter lúdico como “caça-palavras, palavras cruzadas, questões de múltipla escolha”, “atividades de desenvolvimento da escrita para treinar previamente”. Os relatos dos onze participantes sobre suas experiências referentes ao processo de escrita na aprendizagem da LE demonstram que várias orientações prévias à produção textual eram fornecidas. As respostas não indicam, entretanto, características de interação entre pares, colaboração, escrita da versão final do texto, tão pouco uso da abordagem via gêneros textuais.

5) Descreva o processo de escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem em língua inglesa. Como eram as atividades? Que temas eram abordados? Como a escrita era solicitada?

5. O processo era de explicação estruturação das palavras e sentenças além de incentivação ao estudo e a leitura.
6. Os professores apresentam atividades, explicam com auxílio do livro..
7. As atividades facilitavam o aprendizado. Caças-palavras, palavras cruzadas, questões de múltipla escolha.
8. Atividades de desenvolvimento da escrita para treinar a teoria previamente explicada. Após as explicações o aluno deveria ser capaz de praticar sozinho e ainda com o entendimento se divertir.
9. não entendi
10. As atividades eram lúdicas, como brincadeiras, dinâmicas, jogos e, mormente, leitura. Os temas abordados eram objetos e livros diversos. E a escrita era solicitada em forma de síntese em 10 ou 2 parágrafos."
11. Eram mais fáceis, o básico, em inglês
12. As atividades eram de ouvir e repetir.
13. Eram mais fáceis, o básico.
14. Não me lembro bem
15. Oral e escrito.
16. Eram fáceis, muito básicos
17. Eu não tinha.

Tabela 10 – Continuação das respostas dos alunos em relação à experiência com a escrita antes do estudo.

Quanto à pergunta sobre como o processo de produção era desenvolvido, Gráfico 4, os dados indicam que doze alunos dos dezessete respondentes trabalham a escrita de maneira individualizada, demonstrando que, o caráter colaborativo do trabalho com a produção textual não faz parte da experiência de aprendizagem da maioria dos participantes, pois somente três alunos tiveram a experiência com a escrita em pequenos grupos e dois em pares. Desta forma, escrever dentro de uma perspectiva colaborativa pode ser vista como algo novo para os alunos.



Gráfico 4 – Respostas dos alunos à pergunta: O processo de produção de escrita era desenvolvido.

12 alunos → 71% → individualmente
2 alunos → 12% → em pares
3 alunos → 18% → em pequenos grupos

Tabela 11 – Respostas em porcentagem sobre como processo de produção de escrita era desenvolvido.

Um dado significativo surge na análise: em sua experiência de aprendizagem com a LE, seis alunos responderam que têm experiência com o trabalho da escrita em mais de dois encontros, quando lhes foi perguntado sobre a duração do processo de produção escrita. Tal fator criaria oportunidade para um trabalho em consonância com a visão da escrita processual e seu caráter cíclico e recursivo (Cf. DIAS, 2004; HYLAND, 2007). Em contrapartida, oito participantes tiveram o trabalho desenvolvido com a escrita em somente um encontro.



Gráfico 5 – Respostas dos alunos referentes ao número de encontros em que o processo de escrita era desenvolvido.

8 alunos → 47% → um encontro
3 alunos → 18% → dois encontros
6 alunos → 35% → mais de dois encontros

Tabela 12 – Respostas em porcentagem referentes ao número de encontros em que o processo de produção escrita era desenvolvido.

Em relação à pergunta “Qual o tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto? O que acontecia após esta etapa?”, os dados, Tabela 13, mostraram alguns aspectos relevantes para a pesquisa no que tange o tipo de *feedback* que os participantes recebiam de seus professores e o que acontecia após esta etapa. Dos dezessete respondentes, cinco demonstraram ter vivenciado um processo de escrita em que o(s) professor(es) contribuiu(contribuíram) para a construção de conhecimento dos referidos alunos, já que os dados revelam que orientações de melhoria eram fornecidas, uma reflexão era proposta e pelo menos uma reescrita do texto era solicitada.

Observa-se que o professor(es) atua(m) como colaborador(es) e fornece(m) apoio após a versão produzida. Entende-se que, mesmo que os alunos não tenham sido orientados a produzirem diferentes versões dos seus textos, visando a um aprimoramento, verificou-se que cinco respostas apresentam algumas características da escrita como processo por levar o aluno a uma reflexão sobre a tarefa e a uma transformação do conteúdo.

Os dados restantes dão conta de que a escrita é agora um produto finalizado, de que não houve o compartilhamento de ideias e de que a construção do conhecimento entre pares e entre pares e professores não acontece. Ficou evidente, com as doze respostas, que a atuação dos professores não é a de facilitador ou de colaborador. O seu papel é o de quem detém a informação, por isso faz a correção, atribui a nota e devolve o produto final ao seu aluno.

Esse, por sua vez, ao receber o seu texto pode ler ou não o que lhe foi entregue e entender ou não as correções das quais ele não fez parte, por isso farão menos sentido para ele.

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

Características de um trabalho de escrita como processo	Características de um trabalho de escrita como produto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ela corrigia junto com a gente e tirava nossas dúvidas e explicava o que não entendíamos. 2. Os professores exigiam após a escrita uma revisão rápida para esclarecer possíveis erros na grafia e na construção, e após esta etapa, redigíamos um novo texto com as devidas adequações. 3. Eles corrigiam e devolviam, apontavam os erros e discutíamos. 4. eu nao me lembro bem mais acho que eles falaram o que tinha de errado e pediam para reescrever 5. Eles mandavam a gente corrigir os erros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor leva para casa, corrige, entrega a redação e dá uma nota pelo trabalho. 2. Eles davam dicas de gramática e de construção. 3. adoraram o meu texto 4. Corrigiam nossos erros e nos entregavam 5. Nota do trabalho, eu descobria minha nota 6. Corrigia e tirava as dúvidas de todos. 7. Eles corrigem, dao novas ideias. 8. Eles corrigiam e depois me entregavam para eu ver a nota 9. ruin! um no teste 10. Dão opiniões, dicas, elogios e criticas 11. Corrigiam e depois davam a nota 12. Eles avaliavam de acordo com o desenvolvimento do aluno e a seriedade com a que a atividade foi levada. O aluno deveria continuar a praticar se necessário.

Tabela 13 – Respostas dos alunos em relação ao tipo de feedback fornecido por seus professores após a escrita.

Por uma falta de hábito do trabalho da escrita fundamentado na recursividade, 35% dos dezessete respondentes dizem não pedir que outros leitores leiam suas produções para uma possível revisão, crítica e aprimoramento do texto, Gráfico 6 e Tabela 14. Oito alunos

reportaram que às vezes solicitam e apenas dois dizem pedir uma releitura. Verifica-se, portanto, que há espaço para se desenvolver o conhecimento e a percepção dos alunos sobre a importância do processo cíclico e a troca entre pares para fins de aprimoramento do texto e aprendizagem colaborativa.

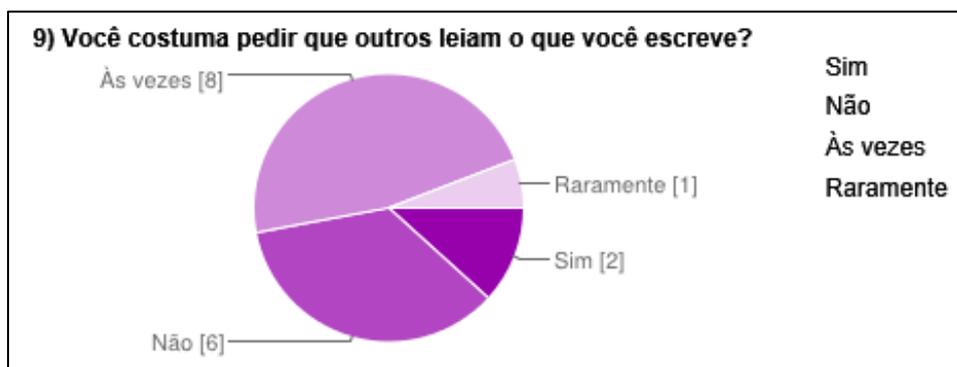


Gráfico 6 – Respostas à pergunta: Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

2 alunos → 12% → Sim
6 alunos → 35% → Não
8 alunos → 47% → Às vezes
1 aluno → 6% → Raramente

Tabela 14 – Respostas em porcentagem dos alunos à pergunta: Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

A maioria das respostas fornecidas para a pergunta dez, “Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção do texto (para quem você escreve, com qual propósito escreve, como escreve, onde e como o texto será usado)?” revela que os participantes consideram as condições de produção do texto (para quem você escreve, com qual propósito escreve, como escreve, onde e como o texto será usado) ao escrever em LE, Tabela 15. Vale destacar que apenas um aluno justificou sua resposta, demonstrando ter compreendido bem o conceito das condições de produção, enquanto que os outros seis respondentes apenas escreveram “sim” para a questão o que não reflete, necessariamente total compreensão da proposta da pergunta. Seis respondentes informam que não pensam nas condições de produção e os outros quatro dizem que o fazem somente “às vezes” ou “raramente”.

10) Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção do texto (para quem você escreve, com qual propósito escreve, como escreve, onde e como o texto será usado)?		
NÃO	SIM	OUTRA RESPOSTA
1. Não. escrevo porque a professora pede. 2. Não muito, me procuro mais com a mensagem. 3. não penso não 4. não 5. Não 6. não muito	1. Sim, pode ser mais formal ou menos dependendo das condições. 2. Sim, com certeza, pois escrever em inglês demanda o mesmo zelo e dedicação de quando você escreve em português. Por isso, é necessário adequar o texto de acordo com o público-alvo, o tipo de assunto, a forma de escrita, seja ela formal padrão ou não, e por último, com qual finalidade." 3. Na maioria das vezes sim. 4. Sim 5. Sim 6. Sim 7. Sim	1. Às vezes. 2. Raramente; 3. Eu escrevia por que era pedido nos testes do curso de inglês. 4. Às vezes.

Tabela 35 – Respostas dos alunos em relação às condições de produção do texto.

O primeiro questionário ofereceu um quadro geral dos alunos da turma do 1º ano do Ensino Médio da escola particular pesquisada. Foi possível identificar as percepções dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento da produção escrita em inglês em

colaboração entre pares tendo em vista as condições de produção (quem escreve, para quem, como, de que forma) fundamentada na visão da escrita como processo interativo focalizando atenção em seu caráter recursivo.

3.1.2. Análise do segundo questionário

O segundo questionário, destinado aos alunos, visou investigar se/quais mudanças ocorreram nas percepções dos alunos após a experiência com a produção escrita da *Biodata* dentro do processo recursivo e cíclico em colaboração *online* na plataforma *Google Docs*.

A experiência com a ferramenta *Google Docs* foi analisada pelos alunos como positiva. Dos quatorze respondentes, apenas dois relataram não terem tido uma vivência interessante com o recurso, na Tabela 16. A maioria destacou a interatividade, a agilidade e a acessibilidade da ferramenta no tocante à falta da necessidade de *download* de programas. A troca entre os pares foi percebida como aspecto que favoreceu o trabalho da produção escrita.

2. Em sua opinião, foi interessante trabalhar com a ferramenta Google Docs? Por quê?

1. Para mim, sim, foi uma experiência e tanto, pois além de utilizarmos essa **ferramenta muito fácil e rápida de manusear**, também pudemos ter a oportunidade de lidar com a produção da *Biodata* com a **interação total entre o grupo proporcionada pelo instrumento**.
2. sim , mais um programa que agente conheceu na internet e preparou agente para um começo de uma vida em outro país por exemplo.
3. Sim é importante, pois nós ajudar a fazer trabalhos **alem de ser online** e não **necessitar de ficar baixando programas** para a elaboração de trabalhos alem de **poder ser modificada na hora** facilitando o trabalho de nós alunos
4. Sim, apesar das complicações no decorrer do trabalho, reconheço que é uma ferramenta útil para estudar.
5. Sim, foi bom para aprender a trabalhar com essa ferramenta e é bem fácil de **interagir com os outros membros** do grupo.
6. Sim, pois ela permite visualizar documentos de uma forma rápida e segura.
7. Sim, pois ampliou meu conhecimento.
8. Foi interessante, pois é uma ótima ferramenta de trabalho.
9. Foi muito interessante trabalhar com o *Google Docs*, foi uma oportunidade única de **interação com os colegas** de uma forma que todos **nós gostamos, pela internet**.
10. sim, pois é um conhecimento a mais
11. Sim, pois ampliou o conhecimento das ferramentas disponíveis na Internet.
12. Sim, pois abriu espaço para que eu pudesse trabalhar mais um exercício de comunicação.
13. Não pois ele é um pouco complicado e difícil.
14. Foi sim,mas não mudou nada pra minha vida,pq nem aprendi diretio a mexer com ele.

Tabela 46 – Respostas dos alunos sobre a experiência de trabalho com a ferramenta Google Docs

Foi consenso geral entre os respondentes que ter acesso a outras *biodatas* previamente e conhecer e/ou reconhecer suas características contribuiu para o processo da escrita, na

Tabela 17. As respostas demonstram que a exposição prévia aos exemplares permitiu uma construção de texto mais adequada, visto que a mesma facilitou as discussões e a compreensão do plano textual do gênero, pois reunia as características de conteúdo, discursivo-multimodais e léxico-gramaticais nas quais os alunos precisariam se basear para a construção de seus próprios textos.

3. Você acha que ter acesso a outras <i>biodatas</i> previamente e conhecer as características deste texto contribuiu para o seu processo de escrita? Justifique.
1. Sim, deveras, pois, de maneira alguma, seria possível produzir uma <i>Biodata</i> nossa dentro dos moldes exigidos, sem que antes tivéssemos pleno conhecimento das características da mesma e sem ter uma referência."
2. siim , foi um insentivo
3. Sim , pois assim nós tínhamos uma base para nossa <i>Biodata</i>
4. Sim, foi uma novidade a biografia <i>online</i> . É o saber sempre mais, aprender sobre as diversidades da escrita seja inglesa ou de outras linguagens abre portas para o aluno.
5. Sim, é importante para aprender mais, aprender com os erros e enriquecer o vocabulário.
6. Sim,pois você pode ajudar seus colegas á melhorar sua escrita,assim escrevendo melhor.
7. sim,pq eu posso aprender formas mais interessantes de escrever o que eu quero
8. Sim, enriqueceu meu vocabulário.
9. Ajudou bastante já que eu não tinha nenhum conhecimento sobre esse estilo de texto.
10. Ver modelos e conhecer a estrutura de uma <i>Biodata</i> ajudou muito para o processo de escrita, pois tivemos uma base, tivemos um apoio para o começo da escrita.
11. sim , pois por serem em inglês meu desenvolvimento em relação a escreta expandiu.
12. Sim, pois assim tive mais idéias para escrever a minha <i>Biodata</i> .
13. Sim,trabalhei minha escrita em inglês principalmente.
14. Um Pouco.

Tabela 57 – Respostas dos alunos sobre o papel dos exemplares de *biodatas* para a produção escrita.

Pode-se perceber que a maioria dos respondentes demonstra consciência sobre o processo interativo da escrita e do caráter recursivo que a mesma deve apresentar (Cf. DIAS, 2004; FLOWER; HAYES, 1981; 1989). Verifica-se uma consciência dos aprendizes em relação às etapas que o texto deve percorrer antes de sua edição final. Os participantes destacam em suas respostas, nas Tabelas 18 e 19, a relevância que empregaram nas revisões feitas, em como seus textos foram aperfeiçoados com as intervenções e em como esse processo contribui para a construção do aprendizado. Observa-se, portanto, um visão de comprometimento por parte dos quatorze aprendizes ao longo do processo.

4. Você acha que escrever em várias edições (primeiro rascunho, primeira edição, segunda, edição final) contribuiu para o processo de construção do seu texto?

1. Indubitavelmente, pois todo processo de escrita exige uma minuciosa revisão e correção por um profissional competente, como é o caso da Professora Patricia, e também de outros membros do grupo, para que o texto seja peneirado até ficar "perfeito".
2. Sim
3. Sim
4. Sim, na primeira leitura tem-se ideia sobre o assunto colocado no texto. Mas somente a primeira leitura não é suficiente pois escapam detalhes importantes. O mesmo é com a escrita. Foi importante tanto para a coerência e coesão do texto quanto para incremento deste.
5. Sim, o texto fica mais bem feito e é sempre bom ter a ajuda de outras pessoas.
6. Sim, pois á cada edição o seu texto fica melhor.
7. Sim, contribuiu muito para meu aprendizado.
8. Escrever em várias edições fez com que pudéssemos observar a evolução do nosso trabalho e acrescentar conteúdos as biodatas.
9. Sim, pois tivemos tempo para corrigir nossos erros e reformular diversas vezes.
10. Sim.
11. Sim
12. não
13. Nao
14. Não, pois só ouve uma mudança no meu texto na ultima edição.

Tabela 68 – Respostas dos alunos sobre a escrita em várias edições para o processo de construção do seu texto.

5. Se você não usou o processo cíclico da escrita (o mencionado na questão 4), como se deu a sua produção?

1. Eu usei o processo cíclico.
2. Foi a opção 4
3. Usei o processo cíclico
4. Usei o processo.
5. Eu usei.
6. Eu usei o processo.
7. eu escrevi e depois enviei
8. Eu usei.
9. Fiz apenas três biodatas, mas mesmo assim acho que minha *Biodata* teve um processo e uma conclusão muito boa.
10. Usei o processo usado acima, o que ajudou bastante.
11. Sim
12. Usei o processo da escrita mencionado na questão 4.
13. Fiz o texto tentando fazer de forma mais correta possível e só criei uma conclusão.
14. Eu não usei esse meio de produção.

Tabela 79 – Respostas dos alunos sobre o processo de escrita usado para a produção.

Como pode-se observar na Tabela 20, dos quatorze respondentes, nove acreditaram que houve troca de conhecimento entre os pares. O acesso aos textos dos colegas e às informações acerca da vida dos pares, pelas características do gênero, foram o suficiente para os levarem a assumir que houve interação. Ainda assim, cinco participantes informam que não houve troca de conhecimentos devido a pouca interferência que os colegas promoveram uns nos textos dos outros. Um dos respondentes aponta a contribuição das professoras (pesquisadora e professora responsável pela turma) como aspecto positivo.

6. Você acredita que houve verdadeira troca de conhecimentos e interação entre os participantes do seu grupo?	
1. Sim, com certeza, pois tivemos contato com as biodatas dos outros integrantes e a oportunidade de intervir com sugestões palpantes, o que possibilita uma verdadeira troca de conhecimentos."	1. Não, um interferiu muito pouco no texto do outro.
2. Com certeza	2. Um pouco.
3. sim , porque fiquei sabendo coisas que eu nunca teria imaginado de pessoas do meu grupo.	3. Mais ou menos. Poderia haver uma troca maior de informações.
4. Sim, os colegas puderam se conhecer melhor, mesmo que um pouco, sobre a vida de cada um.	4. Acredito que faltou um pouco mais de interação dos colegas, mas quanto as professoras hoje muita interação e elas me ajudaram muito.
5. Sim eu acho que teve muita interação	5. Entre alguns sim.
6. Sim.	
7. Sim	
8. Sim, todos contribuíram para o melhoramento do texto do seu grupo.	
9. Sim, houve.	

Tabela 20 – Respostas dos alunos sobre a troca de conhecimentos e interação entre os participantes do grupo.

Um dado significativo surgiu ao investigar se os participantes perceberam uma melhoria com a colaboração e o *feedback* fornecido. Como é observável nas Tabelas 21 e 22, dos quatorze respondentes, treze perceberam que seus textos foram aprimorados com as intervenções realizadas e com as várias edições escritas.

7. Você acredita que o seu texto foi melhorando com as intervenções dos seus colegas, ou seja, acredita que o feedback e a colaboração foram válidos? Explique.

1. Sim, o feedback e a colaboração foram válidos, pois permitiram analisar e rever erros cometidos despercebidos pelo escritor, e, assim, permitir uma melhor adaptação do texto com opiniões alheias."
2. sim , eles ajudaram em coisas que não sabiaa muito bem
3. sim eles me deram várias dicas
4. Sim, pude corrigir vários erros do meu texto. Alguns até bobos. Mas com o apoio do meu grupo e das professoras pude me superar.
5. Sim, pois sem eles eu teria cometido vários erros e assim consegui aprender mais.
6. Sim, pois eles me deram uma ajuda em vocabulário.
7. sim acho que sim
8. Sim, pois com meus erros aprendi.
9. Acredito que a colaboração das professoras e dos colegas foram validos e contribuíram muito para o processo de finalização da minha *Biodata*.
10. sim, pois é um meio de correção
11. Sim, pois corriji os erros necessários.
12. Sim. principalmente nos erros de escrita
13. Sim, além de tudo eu melhoreie descobri novas palavras em inglês.
14. Não.

Tabela 21 – Respostas dos alunos sobre feedback e colaboração.

8. Você promoveu modificações em seu texto após as orientações oferecidas pela professora e pela responsável pelo projeto?
1. Sim, pois é de extrema importância acolher as orientações fornecidas pela professora na elaboração do texto."
2. sim
3. sim
4. Sim, promovi.
5. Sim.
6. Sim.
7. sim
8. Sim.
9. Sim.
10. Com a ajuda delas eu evolui. cresci muito com o meu texto e pude observar que sempre se pode melhorar um texto, uma <i>Biodata</i> como essa, é sempre bom contar um pouco mais sobre a gente e nos conhecer um pouco mais também.
11. ainda nao
12. Sim, pois meu texto precisava de algumas modificações para melhorar.
13. Sim.
14. Sim.

Tabela 22 – Respostas dos alunos sobre as modificações feitas no texto após as orientações oferecidas.

Os dados apontaram as dificuldades para o trabalho em colaboração *online* entre os colegas e para a produção escrita, como podemos observar na Tabela 23. Entre os apresentados estão: falta de conhecimento do *Google Docs*; falta de interação e de empenho de alguns participantes; falta de tempo; falta de comprometimento; carga horária limitada; necessidade de voltar ao documento mais de uma vez (falta de cultura de revisita ao texto).

9. Quais os aspectos que podem ter dificultado a colaboração entre os colegas e o seu processo de escrita?

1. Um deles seria a falta de conhecimento de muitos acerca da ferramenta *Google Docs* e de como utilizá-la com o máximo de proveito. O segundo, seria a falta de interação e empenho entre alguns colegas.
2. acho que não teve dificuldade
3. falta de tempo em acessar o email e a preguiça.
4. A falta de mais aulas de inglês durante a semana é um dos fatores, e talvez a desatenção de alguns; mas no final das contas, no meu grupo, todos participaram.
5. O fato de muitos não conhecerem o *Google Docs* e ter dificuldade para trabalhar com essa ferramenta.
6. Alguns colegas não participaram.
7. que cada pessoa tem uma opinião diferente
8. O desconhecimento da ferramenta *Google Docs*.
9. A preguiça de entrar frequentemente no *Biodata*.
10. No início foi muito difícil entender o *Google Docs*, e como fariamos para mexer nos textos dos colegas, mas com a colaboração de outros colegas e da responsável pelo processo, foi possível a melhoria do trabalho.
11. falta de desenvolvimento na escrita
12. O que mais dificultou foi a escrita em inglês, que a maioria tem muita dificuldade.
13. Dificuldade em mexer na ferramenta.
14. A dificuldade que alguns colegas tiveram em mexer com o *Google Docs*.

Tabela 23 – Respostas em relação aos aspectos que podem ter dificultado a colaboração e o processo de escrita.

Os respondentes identificaram variáveis diversas que contribuíram para a colaboração na escrita como processo, como observa-se na Tabela 24.

10. Quais os fatores que podem ter favorecido a colaboração entre os colegas e o processo de escrita?

1. O primeiro seria, com efeito, o próprio instrumento do *Google Docs*. Em segundo, seria o empenho de alguns em realmente ler o texto do colega e opinar e/ou sugerir modificações cabíveis ao texto."
2. ajuda de cada um fez com que agente tivesse mais conhecimento
3. amizade e união.
4. A relação previamente estabelecida entre os colegas, de amizade e por já nos conhecermos na sala de aula ajudou bastante. Além de que em determinado momento do trabalho, houve maior interesse nos comentários dos colegas e em comentar.
5. Orientação dos professores.
6. A interação que o *Google Docs* promove.
7. A vontade e motivação da professora.
8. O *Google Docs*, pois é uma ótima ferramenta.
9. A paciência e a contribuição dos colegas um com outro ajudaram muito no processo da escrita.
10. a correção
11. O fator que mais favoreceu foram mais pessoas terem alterado os textos ao mesmo tempo.
12. Conhecimento do Inglês..
13. A ajuda dos profissionais.

Tabela 24 – Respostas dos alunos em relação aos fatores que favoreceram a colaboração e o processo de escrita.

Faz-se importante destacar que em encontros com a professora da turma, ela aponta a relevância da visão da escrita como processo (Cf. FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES 1981 apud HYLAND, 2003; BROWN, 2001; DIAS, 2004; HYLAND, 2007). Entretanto, enfatiza que a pequena carga horária (uma aula semanal) de que dispõe incorre em aspecto negativo. Conforme suas opiniões, a professora acredita que uma maior frequência de contato presencial conferiria mais agilidade ao processo cíclico. A professora aponta que o número reduzido de aulas gera uma perda de ritmo da atividade. Outra observação feita relaciona-se

ao fato de os alunos sentirem dificuldades em interferir nas produções de seus pares por questões de constrangimento.

Os dados revelam que depois de resolvidos os problemas de familiarização com a ferramenta digital, o trabalho transcorreu de maneira satisfatória. Além disso, reforçam a importância do papel do professor no processo de interação entre os alunos. Percebe-se que problemas de letramento digital podem ocorrer em trabalhos dessa natureza, especialmente quando da falta de cultura na prática didático-pedagógica cotidiana.

3.2. O processo colaborativo da escrita de uma *Biodata* via *Google Docs* – análise da primeira e segunda versão

Tendo em vista o referencial teórico desta pesquisa, esta seção enfoca a análise das primeiras e segundas versões produzidas pelos participantes levando em consideração a escrita como processo (Cf. DIAS, 2004; FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981, HYLAND, 2003), a escrita colaborativa (Cf. FUNG, 2010; SANTOS, 2011; VEADO, 2008) e o potencial pedagógico do *Google Docs* para produção textual em colaboração (Cf. RIBEIRO, 2010; SOUSA, 2011). Foram analisados os padrões de organização textual referentes ao conteúdo, aos aspectos discursivo-multimodais e aos léxico-gramaticais do gênero *Biodata* como critério durante o processo de análise e de correção das diferentes versões produzidas pelos alunos envolvidos.

Os participantes foram convidados a escrever suas *biodatas* individualmente. A turma foi organizada em grupos para que pudessem, em seguida, atuar e colaborar nos textos de seus pares de modo a promover o aperfeiçoamento somente nos textos dos colegas do seu grupo. Vale destacar que a turma investigada não apresenta histórico de ambiente colaborativo de ensino e aprendizagem, desconhecendo, portanto, esse contexto pedagógico. A pesquisadora buscou estabelecer uma comunicação efetiva com os membros de cada grupo para engajá-los na interação, levando em conta este cenário e tendo em vista o envolvimento dos participantes no processo de colaboração. Bilhetes e propostas de reflexão foram postados pela pesquisadora no próprio corpo do texto dos alunos na plataforma *Google Docs* incentivando à correção, à interação e à colaboração entre eles, tendo em vista a taxonomia de Fung (2010).

Em primeiro lugar, a primeira versão foi analisada sob o viés do plano textual (conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais). Em seguida, os aspectos da colaboração (Cf. FIGUEIREDO, 2006; FUNG, 2010; LAMY; HAMPEL, 2007; LANTOLF,

2000; ROMANÓ, 2004) nos textos de cada participante são analisados. Em relação às análises referentes ao aspecto colaborativo, os seguintes itens da taxonomia de Fung (2010) foram especialmente considerados: interação, negociação, conflitos cognitivos e compartilhamento de conhecimento. Finalmente, são feitas as considerações sobre o uso pedagógico do *Google Docs* para fins da escrita em colaboração *online* (Cf. RIBEIRO, 2010; SOUSA, 2011).

3.2.1. Análise da primeira versão

O Plano Textual

Grupo 1 – Participante JS – Figura 6: O aluno JS traz em sua primeira versão as informações essenciais à *Biodata*, como, nome, ocupação, local de nascimento, idade, local onde estuda e reside. O participante também escreve sobre suas preferências no que se refere a atividades de lazer e esportes, tais como nadar, assistir a filmes, sair com os amigos, jogar futebol e ir à praia. O aluno não contempla em sua *Biodata* informações acerca de eventos importantes sobre a vida, atividades escolares, extracurriculares ou fatos sobre sua infância, limitando-se aos dados essenciais e a explicitação de suas preferências.

No que se refere aos aspectos discursivo-multimodais, pode-se observar que sua *Biodata* atende às suas condições de produção. O aluno demonstra conhecimento sobre o objetivo do seu texto, o seu possível leitor alvo e sobre como ele o produz. Em relação à organização do seu texto, observa-se que o autor acrescenta a informação sobre local onde estuda em seu segundo parágrafo, comprometendo a sua sequência lógica (dados pessoais, informações gerais, como as preferências pessoais). O aluno preocupou-se com aspectos multimodais ao destacar “*Name*”, “*Occupation*”, “*Birth Date*”, “*Education*”, “*Place of Birth*” com fontes de tamanhos diferentes, apropriando-se do recurso negrito.

Com respeito aos elementos léxico-gramaticais, destaca-se, em sua *Biodata*, o uso inadequado do verbo “*living*”, em “*I am 14 years old and living in Brazil*” ao invés do presente simples (...*and live in Brazil*). Abaixo, a primeira versão de sua *Biodata* (Figura 5) postada no *Google Docs*.

Biodata

Name:

Occupation : Student

Birth Date: November28, 1997(Age:14)

Education:

Place of Birth: Belo Horizonte

Hello, my name is John, I'm high school student, I am 14 years old and living in Brazil in the city of Belo Horizonte.

I have two cats, CNSD study in college, like to play soccer, watch movies, browse like to go out with my friends.

I was swimming and I love to fight and go to the beach and various other things.

Figura 5 - Primeira versão de JS

Referências numéricas. Levando em conta os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à primeira versão da *Biodata* de JS podem ser observadas na Tabela 25. Elas foram atribuídas tendo em vista os seguintes componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	JS (primeira versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	20	5
Discursivo-Multimodais	10	2
Léxico-Gramaticais	20	4
Total	60	

Tabela 8 - Referência numéricas atribuídas à primeira versão de JS.

Grupo 2 – Participante LA – Figura 6: LA contempla em sua *Biodata* vários aspectos relevantes do conteúdo do gênero. Ela introduz seu texto com os elementos essenciais, tais como nome, idade, data e local de nascimento, dados sobre sua família e lugar onde estuda. Menciona aspectos importantes sobre a escola, como amigos importantes que tem na instituição e matérias que mais gosta, como biologia, sociologia e português. Fala sobre suas preferências para as horas do lazer, como escutar música, tocar violão, passar tempo com os amigos, namorar e comer chocolates. A aluna demonstra em sua *Biodata* apreciar a vida em família ao informar que gosta também de assistir a filmes em casa com seus pais. LA trouxe para seu texto informações acerca de eventos importantes de sua vida, como seu

envolvimento com a religião e seu prazer em frequentar os encontros para a crisma. Ela abordou também sua habilidade para cozinhar e como seus pais são influência positiva para tal atividade. Além desse interesse, ela destaca o canto como atividade que aprecia, mas que se mostra tímida para tal. A aluna não menciona, entretanto, suas aspirações para o futuro.

No que concerne ao plano discursivo, a aluna apresenta um texto em ordem lógica, (dados pessoais, informações sobre a família, informações gerais, como preferências) atendendo seu objetivo e ao seu leitor-alvo (Figura 6). Em relação à multimodalidade, entretanto, a aluna demonstra tratar sua produção textual como um trabalho escolar e não como uma produção textual para fins sociais, pois destaca na margem superior seu nome, nome do colégio e seu número (o que se pode inferir como sendo o número da aluna de uma lista de presença da escola). Ainda assim, ela se preocupa em intitular seu texto “*Biodata*” em uma tentativa de seguir os exemplares das *biodatas* disponibilizadas para autoestudo. LA não se apropriou dos recursos de diagramação, comprometendo a paragrafação da produção escrita de sua primeira versão.

A aluna apresenta poucas inadequações de ordem léxico-gramatical. No âmbito lexical, LA faz algumas escolhas que podem ser aprimoradas, a saber: “*I was born and live in Belo Horizonte*”. Percebe-se que para a referida frase a aluna busca a ideia de “fui nascida e criada em Belo Horizonte”. A participante usa também a palavra “*story*” para o sentido de “matéria escolar”: “*The story I like best is Biology, but I also like Sociology and Portuguese*”. Do ponto de vista gramatical, LA faz uso da conjunção “*but*” que pode gerar dúvidas ao seu leitor na frase: “*I love to sing ‘but’ I have a good voice*”. Observa-se que não há uma conotação adversativa no sentido veiculado. Abaixo, sua primeira versão postada na plataforma *Google Docs*.

Nome: Nº.: 18 Ano:

BIODATA

Hi, my name is 15 years old, was born on February 1. I was born and I live in Belo Horizonte - Minas Gerais. I live with my parents, Soraia and Rogério and I have an older brother, Guilherme.

Study at school "Nossa Senhora das Dores" and there have many important friends, such as Juliana and Max.

The story I like best is biology. But I also like sociology and Portuguese,

In my spare time I like to listen to music, playing guitar, eating chocolate, see my boyfriend, hanging out with my friends and sleep.

I like being at home too, watching movie with my parents, especially of children... as Cars and Up!

I do not like to wake up early, but when it was to go Confirmation was kind of cool, too bad it's over. It was great! I had unforgettable experiences and met many nice people.

I can cook pasta and everyone here at home and my boyfriend love it! One day I want to learn to cook many things, like my mother and father. Cooking is very good! Mainly what we like to eat!

I love to sing, but I have a good voice. So... sing only at home in my room with music and loud! Love!

So... This is a bit of me and what I like and I do not like!

Figura 6 - Primeira versão de LA.

Referências numéricas. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à primeira versão da *Biodata* de LA estão na Tabela 26, tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	LA (primeira versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	5
Discursivo-Multimodais	10	2
Léxico-Gramaticais	20	4
Total	70	

Tabela 9 - Referências numéricas atribuídas à primeira versão de LA.

Grupo 3 – Participante GM – Figura: GM apresenta seu texto com conteúdo pertinente ao gênero: nome, data e local de nascimento. Apesar de não trazer informações sobre a família, GM contempla seus interesses pessoais que foram influenciados pelo pai. GM fala sobre seu gosto pelas tecnologias digitais e aborda seu desejo de ingressar na

universidade seguindo a área da computação. O aluno informa ser dedicado ao que é importante para sua vida, como estudos e família.

Apesar de apresentar algumas inadequações no plano textual, o texto de GM atende às condições de produção, ou seja, o aluno demonstra conhecimento sobre como escrevê-lo, sobre seu objetivo e sobre seu possível leitor. O participante não demonstrou preocupação em relação aos aspectos discursivo-multimodais. Apesar de apresentar seu texto em uma ordem lógica (dados pessoais, informações sobre a família, preferências pessoais e planos para o futuro), ele foi redigido em um único parágrafo não apresentando uma diagramação adequada. O único elemento de multimodalidade explorado foi o título destacado em fonte maior e negrito (Figura 7).

GM incorre em algumas inadequações no âmbito gramatical. O aluno opta pelo verbo “*finish*” no passado em “*I would like to continue when I finished school*” e pelo presente contínuo em “*I hope all my expectation come true because I am working hard for this*” comprometendo a coesão verbal (Figura 7). No plano lexical, GM usa os termos “*informatics and technological things*” para informar ao seu leitor sobre seu interesse pelas tecnologias digitais e seus objetos. Além disso, o aluno não usa adequadamente a expressão fixa “*make lunch*”, ao invés, sua opção foi “*I help my father do lunch*”. Abaixo, a primeira versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs*.

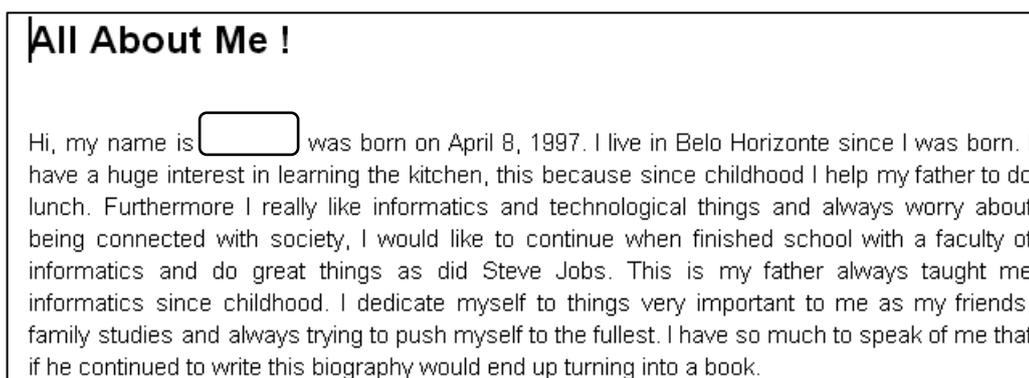


Figura 7 - Primeira versão de GM.

Referências numéricas. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à primeira versão da *Biodata* de GM podem ser observadas na Tabela 27, tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	GM (primeira versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	5
Discursivo-Multimodais	10	2
Léxico-Gramaticais	20	4
Total	70	

Tabela 10- Referências numéricas atribuídas à primeira versão de GM.

Grupo 4 – Participante LB – Figura 8: Pode-se observar que em termos do conteúdo, a aluna LB (Figura 8) apresentou informações essenciais ao seu texto, como nome, idade, data de nascimento e local onde estuda. A aluna abordou suas matérias favoritas na escola (filosofia, biologia e português) e fala também sobre o que gosta de fazer em seu tempo livre: ler, navegar na *internet*, escutar música, ficar com os amigos e viajar. A aluna dá destaque ao seu gosto pela leitura informando nomes dos seus livros prediletos. A participante informa também ao seu leitor sobre as bandas de rock que mais gosta. A autora do texto encerra sua *Biodata* falando sobre suas convicções e posicionamento diante da vida: é católica não praticante, não tem preferência política e despreza mentiras, preconceito e falsidade. Observa-se que sua opção não foi abordar algum evento importante de sua vida, dados sobre a família, planos para o futuro ou aspectos da sua vida escolar (Figura 8).

No que se refere aos aspectos discursivo-multimodais, verifica-se que a aluna considerou seu objetivo e seu leitor-alvo visando atender às condições de produção. Apesar de trazer suas informações em ordem lógica, iniciando com seus dados pessoais e seguindo com os gerais acerca da sua vida, sua primeira versão não apresenta uma formatação adequada por não apresentar parágrafos bem distribuídos, mas frases soltas, sem a preocupação com aspectos de diagramação e formatação adequados (Figura 8).

Os dados revelam usos inadequados no plano léxico-gramatical, a saber: o primeiro refere-se ao verbo “nasci” e também ao uso da palavra “música” nas frases “*Nasci on 01/07/97*” e “*...and listen música*”. A aluna refere-se à língua materna com os dois itens de vocabulário. Nesse caso ainda, omite a preposição “*to*” que acompanha o verbo “*listen*”. O segundo está relacionado ao uso do verbo “*access*” para “navegar a internet”. Finalmente, o uso do verbo “*dislike*” na frase “*I dislike the beach*” (Figura 8).

My name is I'm 15 years old and study in CNSD. Nasci on 01/07/1997 and I joined the school this year and my favorite subjects are: Philosophy, Biology and Portuguese. In my free time I like to read, access the internet and listen música. Meus favorite books are: The Diary of Anne Frank, Fallen and The Book Thief. My favorite bands are Nirvana, Green Day, Guns N Roses, Foo Fighters, etc.. I also enjoy spending free time with my friends and traveling. I dislike the beach, I prefer city. I'm non-practicing Catholic and have no political preference. I hate lies, prejudice and falsehood. That's all, folks!

Figura 8 - Primeira versão de LB.

Referências numéricas. Levando em conta os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, na Tabela 28 são apresentadas as notas atribuídas à primeira versão da *Biodata* de LB, tendo em vista os seguintes componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	LB (primeira versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	30	6
Discursivo-Multimodais	10	2
Léxico-Gramaticais	20	4
Total	60	

Tabela 11- Referências numéricas atribuídas à primeira versão de LB.

Grupo 5 – Participante AD – Figura 9: A participante do grupo 5 abordou apropriadamente o conteúdo próprio de uma *Biodata* típica informando: nome, idade, data e local de nascimento e informações sobre a família. A aluna fala sobre o que gosta de fazer em suas horas de lazer, como dançar, cantar, ler e ir à praia. Ela destaca sua preferência musical, o estilo reggae. AD encerra seu texto informando aos seus leitores sobre suas intenções acerca dos planos para a universidade. Pretende estudar odontologia na Universidade Federal de Minas Gerais (Figura 9).

No que se refere aos elementos discursivo-multimodais, identifica-se uma preocupação da aluna com a paragrafação em uma ordem cronológica lógica. Entretanto, ela não se apropria de recursos de editoração como fontes maiores e em negrito para dar destaque às informações principais. A participante AD (Figura 9) opta por intitular sua *Biodata* “*autobiography*”, alinhando o título à esquerda. Observa-se que o texto foi elaborado atendendo às suas condições de produção.

AD produziu sua primeira versão com poucas inadequações de ordem léxico-gramatical. A aluna faz uso de “course” para veicular a ideia de que “curso o primeiro ano” em “*Course the first year of high school*”. Além dessa escolha, AD opta pelo uso de um item lexical inadequado em “*I moved to here as an infant*”. Nesta mesma frase, AD utiliza a preposição “to” após o verbo “move”. Abaixo, primeira versão apresentada no *Google Docs*, Figura 9.

Autobiography

My name is . I'm 15 years old and study at school Nossa Senhora das Dores. Course the first year of high school.

I was born on February 4, 1997. My sign is aquarius. I am the daughter of my mother's first marriage, leda Maria Dornelas Leite, born in the city of Barbacena, and daughter of José Antônio Orlando Netto.

My father was also born in Barbacena. He is a journalist and blogger. I was born in the city of Barbacena, Minas Gerais. I live in Belo Horizonte, a beautiful city. I moved to here as an infant along with my parents and my brother. I have an older brother named João.

My whole family lives in my hometown, with makes me visit them on vacation. I am a happy girl. I have great friends, and everyone is so crazy!

I like seeing people that I love well, and I like to make them smile. I love to dance, hang out with my friends, sing, read, go to the beach, listen to reggae... I am an eternal love for reggae! I love quiet places where I can relax and think about life. I plan to attend dental school at the federal university.

Figura 9 - Primeira versão de AD.

Referências numéricas. Levando em conta os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à primeira versão da *Biodata* de AD estão na Tabela 29, abaixo, tendo em vista os seguintes componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	AD (primeira versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	7
Discursivo- Multimodais	20	4
Léxico-Gramaticais	20	4
Total	70	

Tabela 12 - Referências numéricas atribuídas à primeira versão de AD.

Com base nas pesquisas realizadas para este estudo, segue abaixo a análise dos aspectos relativos às noções da escrita como processo (Cf. DIAS, 2004; FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981, HYLAND, 2003), da colaboração *online* (Cf. FUNG, 2010; SANTOS, 2011; VEADO, 2008) e do potencial pedagógico do *Google Docs* (Cf. RIBEIRO, 2010; SOUSA, 2011) para fornecer subsídios à análise do aperfeiçoamento da segunda versão das *biodatas* produzidas pelos alunos.

A escrita como processo

No que se refere ao procedimento da escrita, vale destacar que os participantes JS (Grupo 1), LA (Grupo 2), GM (Grupo 3), LB (Grupo 4) e AD (Grupo 5) a assumiram como processo, pois o trabalho passou por etapas de produção da primeira versão e revisões com aperfeiçoamentos, não sendo, portanto, uma produção única e linear. Observou-se que os alunos fizeram movimento recursivo e de revisita às suas produções textuais visando verificar as opiniões incluídas, fazer possíveis ajustes para reescrever suas novas edições.

A perspectiva do trabalho conduzido com a escrita como processo levou os participantes desta pesquisa a uma participação mais reflexiva acerca da produção, visto que o trabalho recursivo favorece o aperfeiçoamento do texto em etapas. Portanto, parece possível afirmar pelos dados analisados que houve consciência, reflexão e uso pelos alunos do processo cíclico na produção da *Biodata*. Pode-se afirmar que a escrita foi tomada como um processo recursivo.

A colaboração online.

Grupo 1 – Participante JS – Figura 10: Em relação à colaboração, tendo em vista a taxonomia de Fung (2010), observou-se que o participante JS não contou com a contribuição dos membros do seu grupo, não estabelecendo, portanto, processo de negociação ou resolução de conflitos entre eles. Entretanto, a pesquisadora estabeleceu interações com o aluno e proporcionou a construção de conhecimento de JS, visto que seu texto foi modificado a partir das sugestões feitas. O aluno foi convidado a refletir sobre sua opção para a organização lógica do seu texto (dados pessoais seguidos das informações gerais, como gostos e preferências).

A pesquisadora sugeriu a colocação do nome da escola no primeiro parágrafo, próximo a “*I am a high school student*”, para que as duas ideias se complementassem e estivessem em uma ordem mais adequada (Figura 10). Alterações léxico-gramaticais foram também sugeridas no texto de JS. Além de objetivar a correção, a sugestão visou engajar tanto autor, quanto os outros participantes do seu grupo para a colaboração entre os pares. No que se refere aos aspectos gramaticais, foi sugerido que o aluno retirasse o “-ING” do verbo “*live*” na frase “... *and living in Brazil*”. A pesquisadora mostra, de maneira breve e sucinta, o uso adequado do presente simples, preferível neste contexto. Ao assumir uma perspectiva colaborativa de trabalho, como mostram suas interferências na Figura 10, a pesquisadora atuou como um guia ou coparceira do aluno em seu trabalho contribuindo de maneira a construir e ampliar o conhecimento do aluno em relação à escrita de sua *Biodata* (FUNG, 2010; ROMANÓ, 2004). O processo colaborativo no aprimoramento da biografia envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): interação e compartilhamento de conhecimento.

Que bom ver seu texto aqui!
 Obrigada por escrever!
 Veja o que acha dos comentários sobre sua primeira versão, ok?
 Abraço.
 Pat

Biodata

Name:

Occupation : Student

Birth Date: November28, 1997(Age:14)

Education:

Place of Birth: Belo Horizonte

Hello, my name is John and I'm high school student. I am 14 years old and (1) living in Brazil in the city of Belo Horizonte.
 I have two cats, CNSD study in college, like to play soccer, watch movies, browse like to go out with my friends.
 I was swimming and I love to fight and go to the beach and various other things.

(1) Você usa "and living in Brazil". Pense que aqui não precisa usar o verbo em "ing". É uma situação que não muda, permanente em sua vida. Portanto, o tempo verbal que precisa é o presente simples, ok? Sugiro que mude sua frase:

I in Belo Horizonte, Brazil.

Uma outra sugestão que lhe dou é colocar a informação do colégio próxima a "...high school student". A frase fica mais coerente. Veja: I am a high school student at Colégio Nossa Senhora das Dores. Sugiro que evite a abreviação, pois seu leitor pode não conhecer a sigla.

Daí, você dá continuidade ao texto falando das coisas que gosta, fale dos gatos, etc.

O que acha pessoal do GRUPO 1?

Mais alguma sugestão para a segunda parte do texto do João?

Abraço e obrigada!

Pat

Figura 10 - Interação entre experimentadora e sujeito JS.

Grupo 2 – Participante LA – Figuras 11, 12, 13: Os dados revelam que, de acordo com os aspectos da escrita colaborativa propostos por Fung (2010), LA teve colaboração em seu processo de produção escrita. A participante contou com a interação da pesquisadora e também de uma colega do seu grupo para fins do aperfeiçoamento do seu texto. A pesquisadora buscou encorajar a participação dos membros do grupo e estabeleceu trocas com a autora. Em seus comentários buscou-se destacar a relevância do conteúdo da *Biodata* apresentado pela aluna, a importância da escrita como processo, a escrita como prática social

e as melhorias promovidas em cada momento da escrita (Figura 11). A atuação da pesquisadora no processo foi a de facilitadora cujo objetivo era o de contribuir para a construção do saber tanto da autora do texto, quanto dos participantes deste grupo. A participante IR também promoveu a interação e a colaboração com LA estabelecendo um envolvimento entre ambas, promovendo a produção e o compartilhamento de conhecimento (FUNG, 2010). Nesse sentido, vale destacar a aluna (IR) atuando colaborativamente no texto de LA.

IR identificou que a ordem da frase “...and there have many important friends” poderia ser melhorada e levanta um questionamento à autora. Outro levantamento de hipótese feito por IR foi em relação à frase “I sing only at home in my room with music and lou! Love!”. Diante do texto, a aluna propõe a autora da *Biodata*: “não seria love it?” ao perceber que, do ponto de vista gramatical, seria necessária a presença do pronome objeto “it” para complementar o sentido do verbo “love” (Figura 12). Ao fazer as perguntas, IR pede esclarecimentos em relação ao texto produzido por sua colega, estabelecendo as possibilidades de negociação entre os pares e também a capacidade de LA mudar de ideia e reestruturar o seu texto (FUNG, 2010). Pode-se afirmar que a interação propiciou a reflexão de LA e um envolvimento dos aprendizes na melhoria da produção textual de sua *Biodata*.

A pesquisadora faz sugestões de aperfeiçoamento no âmbito léxico gramatical do texto da aluna (Figura 13). Para uma melhor adequação para a frase da aluna “I was born and live in Belo Horizonte” a pesquisadora a informa sobre a expressão “born and raised”. É mencionado que há compreensão da mensagem e não existe erro do ponto de vista gramatical, mas o texto ficaria mais adequado com o uso da expressão idiomática. A pesquisadora deixa a aluna à vontade para reflexão e opção do referido uso. Outra proposta de mudança para a autora da *Biodata* é relacionada ao uso do “but” na frase “I love to sing, but I have a good voice”. A pesquisadora esclarece que o sentido da frase não ficou claro e não há oposição entre as duas orações. Além disso, os membros do grupo 2 são convidados a responder ao questionamento: “como dizer ‘matéria’ mesmo?” visando engajá-los no processo colaborativo (Figura 13). O processo colaborativo no aprimoramento da biografia envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): a interação, no envolvimento entre os participantes: pesquisadora, LA, IR, a negociação, na capacidade de LA para reestruturar e reelaborar seu texto aceitando as propostas de reflexão, e no compartilhamento de conhecimento.

Querida

Adorei sua biodata!
 Quantas informações maravilhosas! Seu talento para cantar, sua habilidade e vontade para cozinhar por conta de suas referências de seus pais, sua vontade de buscar mais por causa deles, sua experiência tão positiva com a "Confirmation" (crisma, certo?)! Lindinha, quanta coisa boa aí!
 Valeu Pat!! Que bom que gostou!!! =)

Parabéns!
 Vamos trocando até seu texto ficar redondinho!
 Quer dizer, na verdade, você vai tê-lo sempre e poderá ir mexendo nele para diversas situações sociais da sua vida.
 Você pode usar sua biodata para diversos fins. E só ajustar.
 Um beijo grande e obrigada por estar aqui participando comigo!
 Pat

Oi gentee, obrigada pelos comentários.

Oi de novo pessoal... rs Olha, dei uma ajustada, o que acharam?
 Eu achei sensacional!
 Pat

Oi Pat, obrigada pelos comentários, já arrumei de novo, o que achou?
 Beijinhos..
 Achei que ficou ótimo.
 Pode fazer sua edição final.
Beijo.
 Pat
 Ok Pat, beijos!

Figura 11 - Interações entre a pesquisadora e LA.

BIODATA

Hi, my name is I'm 15 years old, was born on February 1. I was born and I live in Belo Horizonte - Minas Gerais. I live with my parents, Soraia and Rogério and I have an older brother, Guilherme.

Study at school "Nossa Senhora das Dores" and there have many (you didn't want to put e tenho amigos importantes ?) important friends, such as Juliana and Max.

The story I like best is biology. But I also like sociology and Portuguese,

In my spare time I like to listen to music, playing guitar, eating chocolate, see my boyfriend, hanging out with my friends and sleep.

I like being at home too, watching movie with my parents, especially of children... as Cars and Up!

I do not like to wake up early, but when it was to go Confirmation was kind of cool, too bad it's over. It was great! I had unforgettable experiences and met many nice people.

I can cook pasta and everyone here at home and my boyfriend love it! One day I want to learn to cook many things, like my mother and father. Cooking is very good! Mainly what we like to eat!

I love to sing, but I have a good voice. So... sing only at home in my room with music and loud! Love (isn't it love it ?)!

So... This is a bit of me and what I like and I do not like!

Sua biodata ficou boa, porem simples. Mais disse o mais importante !
 beijos

Figura 12 - Interações entre LA e IR.

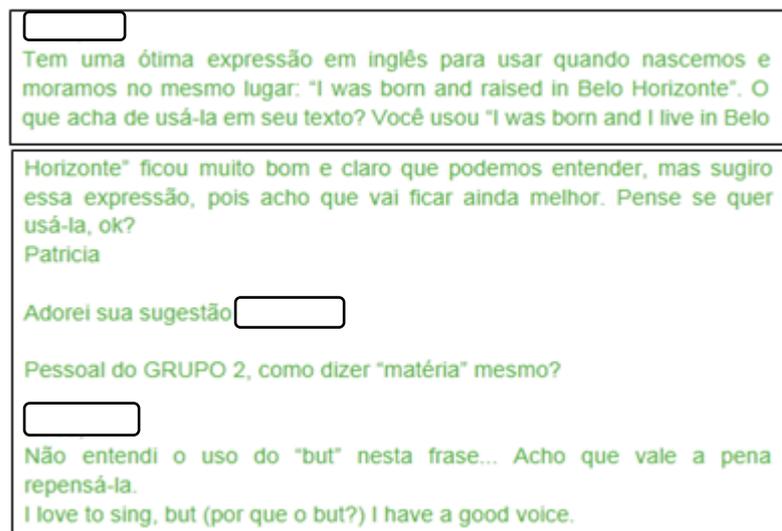


Figura 13 - Interações sobre tópicos gramaticais entre a pesquisadora, LA e o grupo 2.

Grupo 3 – Participante GM – Figuras 14, 15, 16 e 17: Os dados referentes aos aspectos colaborativos durante a produção textual de GM mostram que houve interação, bem como compartilhamento de conhecimento entre os aprendizes (FUNG, 2010). Verifica-se o envolvimento entre a pesquisadora, os alunos e a professora da turma.

A pesquisadora fez algumas sugestões ao participante no que se refere aos elementos gramaticais. Para a construção inicial do seu texto “*I was born on April, 8, 1997. I live in Belo Horizonte*” foram propostas algumas opções de estruturas de frase, tais como: “*I live in Belo Horizonte since I was born*” ou “*I have always lived in Belo Horizonte ever since I was born*”. Outra proposta de reestruturação foi referente ao enunciado: “*this is because ever since my childhood I help my father to do lunch*”. A pesquisadora sugere que o aluno inicie com o “I” e use também o tempo verbal *Present Perfect Continuous*. Em relação à coesão verbal, o aluno opta pelo verbo “*finish*” no passado em “*I would like to continue when I finished school*” e pelo presente contínuo em “*I hope all my expectation come true because I am working hard for this*”. Propostas de reelaboração ao produtor do texto, bem como aos seus pares são levantadas em relação à escolha de “*finished*” e também de “*I am working*” (Figura 14).

A análise dos dados mostra que dois dos três participantes do seu grupo atuaram em seu texto de forma a promover a interação e a colaboração (FUNG, 2010). Um deles, RH, contribui para a possibilidade de interação ao levantar a questão em relação ao uso de “*I*” ao invés de “*he*” em “*I have so much to speak of me that if he continued to write...*” (Figura 15).

Outro, JA, por sua vez, responde à proposta feita pela pesquisadora no tocante ao uso do verbo “*finish*” no passado, promovendo assim a construção e o compartilhamento de conhecimento (FUNG, 2010). Ela propõe o verbo no presente e pede confirmação da professora da turma e também da pesquisadora (Figura 16).

A professora da turma também interfere colaborativamente no texto do aluno propondo que o mesmo releia a construção do trecho “*I am very happy and eager for months to come will have the opportunity to go for the first time outside Brazil*”. GM interage com sua professora e a informa que o trecho foi relido e será revisto (Figura 17).

Os dados revelam, portanto que o participante RH propõe uma reflexão no âmbito léxico-gramatical que, por sua vez, tem uma sugestão de resposta feita pela colega de grupo JA e que, finalmente, é aceita pelo autor do texto GM. A pesquisadora e a professora também emitem comentários participando das trocas. Como resultado das referidas interações, não houve possibilidades de administrar conflitos cognitivos entre os aprendizes por ausência de divergência de opinião entre eles. A troca criou oportunidade para o compartilhamento e ampliação do conhecimento. O processo colaborativo no aprimoramento da *biodata* envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): a interação, no envolvimento entre os participantes RH, JA, GM, a professora e a pesquisadora determinando a colaboração; a negociação, na capacidade de GM para reestruturar e reelaborar seu texto aceitando as propostas de reflexão; o compartilhamento de conhecimento.

All About Me!

Hi, my name is I was born on April 8, 1997. I live in Belo Horizonte since I was born. I have a huge interest in learning the kitchen, this is because since childhood I help my father to do lunch.

"I live in Belo Horizonte since I was born": Gabriel, o que acha se re-escrevesse esta frase? O que acha de "I have lived in Belo Horizonte all my life" ou "I have always lived in BH" ou "I have lived in BH ever since I was born" ou ainda tem um jeito que acho ficaria ainda mais interessante... Poderia usar a expressão: "I was born and raised in Belo Horizonte, MG."

"...since childhood I help my father to do lunch". Acho que poderia re-organizar a ordem das palavras nesta frase. O que acha? Comece a frase com "I" e use também o Present Perfect Continuous Tense (have been helping my father...).

Vou colocar uma questão para você Gabriel e para o Grupo 3: dizemos "make lunch" ou "do lunch"?

Furthermore I really like informatics and technological things and always worry about being connected with society, I would like to continue when I finished school with a faculty of informatics and do great things as did Steve Jobs.

information technology and digital things

esse verbo deve ser mesmo no passado? "Finished"? O que acham?

This is my father always taught me informatics since childhood. I dedicate myself to things very important to me as my friends, family, studies and always trying to push

myself to the fullest. I have so much to speak of me that if he continued to write this biography would end up turning into a book. (NICE!)

Que tal: "my father has always taught me about information technology ever since I was a little kid".

Anyway, I hope all my expectations come true because I'm working hard for this for a long time. I am very happy and eager for months to come will have the opportunity to go for the first time outside Brazil where I can have new experiences in addition to coaching some of my English.

e pessoal do GRUPO 3: será que é esse o tempo verbal? Eu entendi bem a idéia e acho que ficou muito boa a frase, mas se o Gabriel mudasse para outro tempo verbal, a frase ficaria ainda melhor... Como seria?

Figura 14 - Interação entre a pesquisadora e GM.

This is my father always taught me informatics since childhood. I dedicate myself to things very important to me as my friends, family, studies and always trying to push myself to the fullest. I have so much to speak of me that if he("he", não seria "I" nesse caso ou você está falando de outra pessoa. Ass: continued to write this biography would end up turning into a book. (NICE!)

Figura 15 - Interação entre RH e GM.

Furthermore I really like informatics and technological things and always worry about being connected with society, I would like to continue when I finished school with a faculty of informatics and do great things as did Steve Jobs.

information technology and digital things

esse verbo deve ser mesmo no passado? "Finished"? O que acham?

"Você gostaria de continuar quando terminar o colégio". Max, acho que não fica no passado o verbo não hein? Eu colocaria no presente do infinitivo. Está correto Patrícia e Heloísa?

Sim. Acho que está correto seu raciocínio. Vamos ver o que o acha.

Figura 16 - Interação entre JA, a pesquisadora e GM.

Anyway, I hope all my expectations come true because I'm working hard for this for a long time. I am very happy and eager for months to come will have the opportunity to go for the first time outside Brazil where I can have new experiences in addition to coaching some of my English.

Que tal dar uma mudada na parte que coloquei em azul?

Sua biodata está maravilhosa e rica.

Keep going.

Mudei a parte em azul... Ainda to esperando o resto do meu grupo comentar para que eu use as contribuições para ajudar na minha correção...

Figura 17 - Interação entre a professora e GM.

Grupo 4 – Participante LB – Figuras 18, 19, 20: A análise dos dados relativa à colaboração *online* durante o processo de produção da *Biodata* de LB mostrou que houve propostas de reflexão feitas pela pesquisadora para enriquecimento do conteúdo, bem como para o plano léxico-gramatical. Seu colega de grupo, IS, contribuiu com esclarecimentos para duas das questões levantadas.

Objetivando desenvolver o envolvimento com LB, a pesquisadora propõe à participante que acrescente informações referentes ao conteúdo, como relacionadas à família ou à algum evento importante de sua vida (Figura 18). Além disso, visando dar início às interações com os membros deste grupo para viabilizar o processo colaborativo, a pesquisadora levanta as seguintes questões: primeiro, é lançada a pergunta ao grupo de como dizer “*nasci em...*” em inglês; segundo, os alunos são convidados a refletir sobre um verbo mais adequado para a construção do sentido de “*I like to read, access the internet...*” com o uso de “*access*”; terceiro, é proposta a reflexão sobre o uso do verbo “*dislike*” e a

possibilidade de uso de outro verbo em sua forma negativa que seja mais frequente e informal (Figura 19).

O aluno IS atua no texto e esclarece duas questões propostas apresentando sugestões. Para “Eu nasci”, o integrante sugere “*I was born in*”. IS também agrega a informação de que um verbo adequado para dizer “navegar na *internet*” em inglês é “*surf*” especialmente no contexto de lazer como é o apresentado (Figura 20).

Outros três participantes do grupo 4, incluindo a professora da turma, acessaram a *Biodata* de LB e, embora não tenham feito sugestões para o plano textual, registraram suas opiniões sobre a produção escrita da colega (Figura 19).

Verifica-se que houve envolvimento entre os participantes no texto de LB determinando colaboração em seu processo de produção escrita. As propostas de reflexão feitas tanto pela pesquisadora, quanto pela colega IS criam oportunidade para que a autora replaneje e reelabore o seu texto para fins do seu aperfeiçoamento. Os membros do grupo acessaram as interações ocorridas e as ideias compartilhadas o que se configurou, portanto, em oportunidade de construção de conhecimento. O processo colaborativo no aprimoramento da biografia envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): interação, no envolvimento entre a pesquisadora e a autora da *Biodata*); negociação, na capacidade dos participantes IS e pesquisadora para propor ideias e da autora para reestruturar e reelaborar seu texto; e no compartilhamento de conhecimento.

Querida

Muito obrigada por escrever sua bio!
Está ótima!
Veja abaixo algumas sugestões.
Adorei seu gosto para música!
Que bacana que gosta de ler! Essa informação é ótima para se colocar na biodata.
Acha que tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar sobre sua infância, algo que tenha marcado positivamente sua vida e que tenha lhe influenciado nos dias de hoje?
Quem sabe também acrescentar alguma informação de família.
Como eu disse seu texto está mesmo muito bom, penso que ele pode ser um pouco mais enriquecido com algumas informações. Não precisa muito coisa não.
O que acha?
Um grande beijo.

Figura 18 - Interação entre a pesquisadora e LB.

My name is I'm 15 years old and I study in ~~in~~-at CNSD.

Nasci on 01/07/1997 and joined the school this year and my favorite subjects are: Philosophy, Biology and Portuguese.

Pessoal do GRUPO 4, como dizemos "nasci em ..."? Vamos ajudar a a elaborar esta frase?

In my free time I like to read, access the internet and listen música. Meus favorite books are: The Diary of Anne Frank, Fallen and The Book Thief.

Pessoal, que verbo podemos usar com "internet"? Tem um que pode ser melhor que "access"... O que acham?

My favorite bands are Nirvana, Green Day, Guns N Roses, Foo Fighters, etc. I also enjoy spending free time with my friends and traveling. I dislike the beach, I prefer city.

acha que pode falar de outra forma ao invés de usar "dislike"? O que acha?

I'm non-practicing Catholic and have no political preference. I hate lies, prejudice and falsehood.

That's all, folks!

Figura 19 - Interação entre a entrevistadora, o grupo 4 e LB.



Figura 20 - Interação entre LB e IS.

Grupo 5 – Participante AD – Figuras 21 e 22: A análise relativa ao aspecto colaborativo durante a atividade da produção da *Biodata* de AD demonstrou que a pesquisadora buscou desenvolver interação (FUNG, 2010) com a autora do texto, bem como com os participantes do grupo. Entretanto, observou-se que, apesar de AD ter considerado as sugestões de alteração em sua revisão, nem a aluna, nem os membros do seu grupo responderam às propostas de troca para determinar colaboração (Figura 21).

Inicialmente, a pesquisadora sugere outra forma verbal para veicular o sentido de “curso o primeiro ano” já que a aluna faz uso inadequado de “course” em “*Course the first year of high school*”. Outra reflexão feita a seguir é a relacionada à necessidade da revisão do item lexical “infant” em “*I moved to here as an infant*”. Finalmente, é questionada a necessidade do uso da preposição “to” após “move” em “*I moved to here...*”. Os participantes do grupo não respondem às propostas de reflexão e optam por fazer a leitura e emitir suas

opiniões sobre a *Biodata* de AD (Figura 22). O processo colaborativo no aprimoramento da biografia envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): interação, no momento em que a pesquisadora faz proposta de reflexões à autora da *Biodata*, visando a contribuir para o aperfeiçoamento do seu texto; e no compartilhamento de conhecimento.

Autobiography

My name is . I'm 15 years old and study at school Nossa Senhora das Dores. Course the first year of high school. (Ana, dê uma olhada nessa frase) Como você pode dizer que está no 1o ano? Algum colega do GRUPO 5 pode ajudá-la?

I was born on February 4, 1997. My sign is aquarius. I am the daughter of my mother's first marriage, Ieda Maria Dornelas Leite, born in the city of Barbacena, and daughter of José Antônio Orlando Netto.

My father was also born in Barbacena. He is a journalist and blogger. I was born in the city of Barbacena, Minas Gerais. I live in Belo Horizonte, a beautiful city. I moved to (precisamos deste "to" aqui? Veja aí se sim ou não, ok?) here as an infant (será que "infant" é a melhor palavra? não estaria muito forma? O que acha pessoal do GRUPO 5? Alguma sugestão?), along with my parents and my brother. I have an older brother named João.

My whole family lives in my hometown, with makes me visit them on vacation. I am a happy girl. I have great friends, and everyone is so crazy!

I like seeing people that I love well, and I like to make them smile. I love to dance, hang out with my friends, go to parties, sing, read, go to the beach, listen to reggae... I am an eternal love for reggae! I love quiet places where I can relax and think about life. I plan to attend dental school at the federal university.

Figura 21 - Interação entre a entrevistadora e AD.

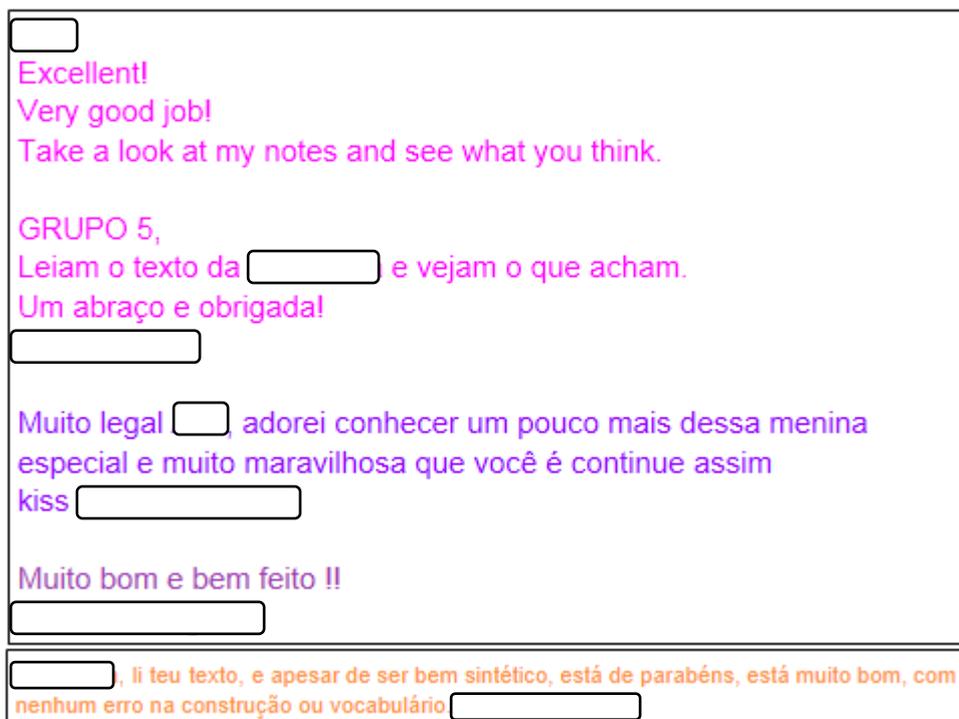


Figura 22 - Mensagem da pesquisadora e a interação entre o grupo 5 e AD.

O potencial educativo do Google Docs.

A análise dos dados coletados – a primeira versão, a escrita como processo, a colaboração – revela que o *Google Docs* mostra-se uma ferramenta digital didático-pedagógica de potencial para fins do desenvolvimento da produção textual em inglês.

O *Google Docs* apresenta o “histórico de revisões” que oferece a visualização do participante que acessou as alterações feitas no documento. O recurso não funciona como um controle de alterações, mas permite verificar quem fez a edição em cada versão. Todas as modificações feitas por um determinado participante são mostradas no documento na cor atribuída a esse aluno no painel de histórico de revisões. O código de cores não só facilita a identificação das opiniões dadas no documento, mas também determina a participação individual de cada um na produção textual de seu colega. A Figura 23 é um exemplar do histórico ocorrido durante o processo de produção da *Biodata* de GM.

setembro 12, 10:37 Gabriel Max
julho 16, 11:13 Patricia Muradas
julho 15, 10:28 Júlia Augusta
julho 15, 10:05 Ricardo Marinhos
julho 6, 15:14 Heloisa Rocha Borges
junho 5, 22:54 Patricia Muradas
junho 5, 22:19 Patricia Muradas
junho 5, 17:22 Gabriel Max

Figura 23 - Exemplo do histórico ocorrido durante o processo de produção da Biodata de GM

Observou-se que o trabalho desenvolvido na plataforma *Google Docs* cria oportunidades para o processo recursivo, a colaboração, o compartilhamento e a construção do conhecimento, trazendo benefícios para a aprendizagem. Pode-se afirmar que a utilização da ferramenta *Google Docs* facilitou a comunicação entre a pesquisadora e os alunos para o aperfeiçoamento dos textos. As contribuições feitas nos diversos planos da *Biodata* (conteúdo, discursivo-multimodais e léxico-gramaticais) possibilitaram o replanejamento e a reescrita das versões, assim como a consequente aprendizagem dos vários aspectos abordados.

3.2.2. Análise da segunda versão

O Plano Textual

Grupo 1 – Participante JS – Figura 24, Tabela 30: O aluno JS traz em sua segunda versão as alterações propostas pela pesquisadora em seu primeiro texto. O conteúdo da *Biodata* de JS não sofreu alteração em sua nova versão (Figura 24).

Em relação aos aspectos discursivos, verifica-se que JS aperfeiçoou seu texto ao reposicionar a informação do local onde estuda no primeiro parágrafo, juntamente com suas informações pessoais, logo após nome, ocupação, idade, local onde reside. A reestruturação

favoreceu uma complementação das ideias, aprimorando a ordem das informações. No que se refere aos aspectos multimodais, o participante manteve em destaque as informações essenciais do gênero (“*Name*”, “*Occupation*”, “*Birth Date*”, “*Education*”, “*Place of Birth*”) com fontes de tamanhos diferentes, apropriando-se do recurso negrito. JS replanejou a diagramação do seu texto, usando de maior espaço entre as linhas (Figura 24).

Com respeito aos elementos gramaticais, JS optou pelo uso do presente simples reelaborando a frase e garantindo sua coesão verbal: “*I live in Brazil*” (Figura 24). Abaixo, a segunda versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs*.

<p>Biodata</p> <p>Name: <input type="text"/></p> <p>Occupation : Student</p> <p>Birth Date: November 28, 1997(Age:14)</p> <p>Education: Colégio Nossa Senhora Das Dores</p> <p>Place of Birth: Belo Horizonte</p> <p>My name is <input type="text"/> and I'm a high school student. I am 14 years old and I live in Brazil in the city of Belo Horizonte. I study at Colégio Nossa Senhora das Dores.</p> <p>Let me talk about the things I like to do: I like to play soccer, watch movies, browse the web, go out with my friends, swim, go to the beach , fight, and I love doing a lot of other things. I have two cats and I love them!</p>
--

Figura 24 - Segunda versão JS.

Referências numéricas. Levando em conta os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à segunda versão da *Biodata* de JS são apresentadas na Tabela 30, tendo em vista os seguintes componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	JS (segunda versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	20	5
Discursivo-Multimodais	20	3
Léxico-Gramaticais	30	1
Total	70	

Tabela 13- Referências numéricas atribuídas à segunda versão de JS.

Grupo 2 – Participante LA – Figura 25, Tabela 31: A segunda versão de LA contempla os mesmos aspectos do conteúdo apresentados em sua edição anterior (Figura 25). Observou-se, entretanto, um aperfeiçoamento no plano discursivo-multimodal. A aluna explorou os códigos espacial e visual ao diagramar seu texto organizando-o em parágrafos diagramados na segunda versão. As informações de caráter escolar, como nome do colégio e número da chamada de lista de presença, presentes na margem superior em sua edição anterior, foram retiradas. O título “*Biodata*” foi mantido em destaque centralizado na margem superior (Figura 25).

No âmbito lexical, LA apropria-se das sugestões feitas, a saber: substituição de “*story*” por “*subject*” e adequação da frase com uso de “*but*”, acrescentando a ideia negativa à segunda oração (“*I love to sing, but I don’t have a good voice*”). A proposta de uso de “*I was born and raised*” feita pela pesquisadora não foi contemplada pela aluna. LA reestruturou sua frase de modo a conter a informação da data de nascimento o que inviabilizaria a expressão sugerida no contexto. A solução encontrada pela participante foi adequada já que ela uniu mais ideias de maneira coesa em uma única frase: “*I was born on February 1, 1997*” (Figura 25). Abaixo, a segunda versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs*, na Figura 25:

BIODATA
<p>Hi! My name is []iza and I'm 15 years old. I was born on February 1, 1997 in Belo Horizonte, Minas Gerais. I live with my parents Soraia and Rogério and I have an older brother, Guilherme.</p>
<p>I study at "Nossa Senhora das Dores" school and I have many important friends there, such as Juliana and Max.</p>
<p>The subject I like best is Biology, but I also like Sociology and Portuguese.</p>
<p>In my spare time I like listening to music, playing guitar, eating chocolate, seeing my boyfriend, hanging out with my friends and sleeping. I like being at home too. Staying home and watching movies with my parents is really nice, especially children's movies such as Cars and Up!</p>
<p>I do not like to wake up early, but when it was to go to Confirmation was kind of cool. It is too bad it's over. It was great! I had unforgettable experiences. I met many nice people.</p>
<p>I can cook pasta and everyone here at home and my boyfriend love it! One day I want to learn to cook many things, like my mother and father. Cooking is very good especially what we like to eat!</p>
<p>I love to sing, but I don't have a good voice. So... singing only at home in my room with loud music on! I love it!</p>
<p>I have a boyfriend, he is wonderful! His name is Rodolpho. He has black hair, green eyes and he is tall. He is very funny, and very very good ..</p>
<p>I always go out with him to the mall to go to the movies. We love movies! After the movies, we usually eat or take a walk through the mall. He also always comes here at home to help me with my schoolwork rs! My mom and dad love him! And that's great...</p>
<p>So... This is me!</p>

Figura 25 - Segunda versão de LA.

Referências numéricas. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, observa-se na Tabela 31 as notas atribuídas à segunda versão da *Biodata* de LA, tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	LA (segunda versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	7
Discursivo-Multimodais	30	6
Léxico-Gramaticais	30	1
Total	100	

Tabela 14 - Referências numéricas atribuídas à segunda versão de LA.

Grupo 3 – Participante GM – Figura 26, Tabela 32: GM não fez alteração em seu texto ao manter seu conteúdo típico ao do gênero *Biodata* (Figura 26). Em sua primeira versão, o participante não demonstrou preocupação em relação aos aspectos discursivo-multimodais. Apesar de apresentá-la em uma ordem lógica (dados pessoais, informações sobre a família, preferências pessoais e planos para o futuro), ela foi redigida em um único parágrafo, não apresentando uma diagramação adequada. Já em sua segunda versão, o aluno buscou organizar as informações, formatando seu texto. O título dado continuou em destaque com fonte maior e negrito. O aluno acrescentou sua foto como novo elemento de multimodalidade (Figura 26).

O aluno faz a correção do verbo “*finish*” reestruturando a frase “*I would like to continue when I finished school*” e promovendo seu aperfeiçoamento “[...] *when I finish* [...]”. Verifica-se que o aluno não reelabora a frase “*I hope all my expectation come true because I am working hard for this*”, optando pelo uso do *Present Perfect Continuous* conforme proposta da pesquisadora. Como em seu comentário, a pesquisadora o informa que a estrutura usada estava adequada, mas que poderia ser melhorada, parece possível inferir que o aluno não viu relevância na alteração (Figura 26).

No plano lexical, GM mantém os termos “*informatics and technological things*” para informar ao seu leitor sobre seu interesse pelas tecnologias digitais e seus objetos e não opta pela alternativa apresentada pela pesquisadora que foi “*information technology and digital things*”. Para a proposta de correção de “*make lunch*”, usado na primeira versão, GM reestruturou sua frase, alterando de “*since childhood I help my father to do lunch*” para “*I have been helping my father in kitchen because I want to learn to cook when I’m older*” aperfeiçoando-a de um modo geral. Abaixo, na Figura 26, a segunda versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs*.



All About Me!

Hi, my name is . I was born on April 8, 1997. I have lived in Belo Horizonte all my life. I have been helping my father in kitchen because I want to learn to cook when I'm older and maybe follow this career.

Furthermore I really like informatics and technological things and always worry about being connected with society, I would like to continue when I finish school with a faculty of informatics and do great things as did Steve Jobs.

My father has always taught me about information technology ever since I was a little kid. I dedicate myself to things very important to me as my friends, family, studies and always trying to push myself to the fullest. I have so much to speak of me that if I continued to write this biography would end up turning into a book.

Anyway, I hope all my expectations come true because I'm working hard for this for a long time. I am very happy and eager because this month i have the opportunity to go for the first time outside Brazil where I can have new experiences in addition to coaching some of my English.

Figura 26 - Segunda versão de GM.

Referências numéricas. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à segunda versão da *Biodata* de GM estão na Tabela 32, tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	GM (segunda versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	7
Discursivo-Multimodais	30	6
Léxico-Gramaticais	30	2
Total	100	

Tabela 15- Referências numéricas atribuídas à segunda versão de GM.

Grupo 4 – Participante LB – Figura 27, Tabela 33: A participante LB não promoveu nenhum aprimoramento ao conteúdo de seu texto, apesar da sugestão da pesquisadora para acréscimo de informações relacionadas à família ou à algum evento importante de sua vida (Figura 27)

Considerando os aspectos discursivo-multimodais, pode-se observar mudanças na diagramação da nova edição. O texto recebeu formatação, foi organizado em parágrafos e ganhou novo tipo de fonte. A aluna acrescentou também novo elemento de multimodalidade, o título “*Biodata*”, ausente anteriormente (Figura 27).

LB incorpora as sugestões feitas pela pesquisadora e pelo participante IS referentes aos seguintes aspectos léxico-gramaticais: primeiro, apropria-se do verbo “*I was born*” retirando o uso do português “*nasci em...*”; segundo, acrescenta “*to*” ao verbo “*listen*” para acompanhar a palavra “*music*”, antes referida em português; terceiro, substitui “*access*” por “*surf*” em “*I like to read, access the internet...*”; finalmente, altera “*dislike*” por “*I don’t like*”. Abaixo, na Figura 27, a segunda versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs*.

Biodata

My name is and I'm 15 years old. I was born on July 1st, 1997. I study at ; and I joined this school in 2012.

My favorite subjects are Philosophy, Biology and Portuguese. In my free time I like to read, surf the Internet and listen to music. My favorite books are *The Diary of Anne Frank*, *Fallen* and *Thief*. My favorite bands are Nirvana, Green Day, Guns N Roses and Foo Fighters.

I also enjoy traveling and spending free time with my friends. I don't like the beach, I prefer the city. I'm a non-practicing Catholic and have no political preference. I hate lies, prejudice and falsehood.

That's all, folks!

Figura 27 - Segunda versão de LB.

Figura 4.4

Referências numéricas: Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, as notas atribuídas à segunda versão da *Biodata* de LB podem ser observadas na

Tabela , tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	LB (segunda versão)	Itens contemplados do Quadro 1
Conteúdo	30	6
Discursivo-Multimodais	30	5
Léxico-Gramaticais	30	2
Total	90	

Tabela 16 - Referências numéricas atribuídas à segunda versão de LB.

Grupo 5 – Participante AD – Figura 28, Tabela 34: O conteúdo da *Biodata* da participante AD da segunda versão permaneceu o mesmo de sua primeira. A aluna não promoveu nenhuma retirada ou acréscimo de informações em seu texto (Figura 28).

Sob a perspectiva discursiva-multimodal, AD também manteve os mesmos recursos utilizados na edição anterior: o texto organizado em ordem lógica, com dados pessoais, informações sobre a família, gerais, como gostos e preferências e planos para o futuro, em parágrafos diagramados e intitulado “*Autobiography*”, com fonte maior alinhado à esquerda (Figura 28).

Considerando os aspectos de ordem léxico-gramatical, foram promovidas correções visando o aperfeiçoamento do seu texto: primeiro, AD optou por alterar “*Course the first year of high school*” para “*I study at CNSD*”, reestruturando sua frase; segundo, a aluna faz a escolha lexical por “child” ao invés de “*infant*”; finalmente, a participante retira a preposição “to” de “*moved*” em “*I moved to here*”. Abaixo, a segunda versão de sua *Biodata* postada no *Google Docs* na Figura 28.

Autobiography

My name Netto. I'm 15 years old and I study at school res.

I was born on February 4, 1997. My sign is aquarius. I am the daughter of my mother's first marriage, Ieda Maria Dornelas Leite, born in the city of Barbacena, and daughter of José Antônio Orlando Netto.

My father was also born in Barbacena. He is a journalist and a blogger. I was born in the city of Barbacena, Minas Gerais. I live in Belo Horizonte, a beautiful city. I moved here as a child along with my parents and my brother. I have an older brother named João.

My whole family lives in my hometown, so I get to visit them on my vacation. I am a happy girl. I have great friends and everyone is so crazy!

I like seeing people that I love and I like to make them laugh. I love to dance, hang out with my friends, sing, read, go to the beach, listen to reggae... I am an eternal lover for reggae! I love quiet places where I can relax and think about life. I plan to attend dental school at the federal university. This is a little bit about me!

Figura 28- Segunda versão de AD.

Referências numéricas. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, na Tabela 34 podem ser observadas as notas atribuídas à segunda versão da *Biodata* de AD, tendo em vista os componentes: conteúdo, aspectos discursivo-multimodais e os léxico-gramaticais.

ASPECTOS	AD (segunda versão)	Ítems contemplados do Quadro 1
Conteúdo	40	6
Discursivo-Multimodais	20	4
Léxico-Gramaticais	30	2
Total	90	

Tabela 17 - Referências numéricas atribuídas à segunda versão de AD

A Escrita como Processo.

A análise da segunda versão reflete a noção dos participantes de escrita como processo cíclico (Cf. DIAS, 2004; FLOWER, 1989; FLOWER; HAYES, 1981, HYLAND, 2003). Foi possível identificar que a realização da produção textual em etapas (rascunho, revisão e edição final) em uma sequência não linear e em processo recursivo e interativo (Cf. DIAS, 2004) tem um efeito positivo na nova edição.

Verifica-se que os participantes da pesquisa assumiram um papel agentivo (Cf. BAZERMAN, 2011) no processo da escrita de suas *biodatas* ao assumir responsabilidade para com seus textos visando à revisão ao longo da produção. A revisita à primeira versão e a consideração dos aspectos levantados durante a colaboração com a pesquisadora e com os pares elevaram a consciência dos participantes e criaram oportunidade para o compromisso com o texto. Fica evidenciado pela análise dos critérios e pelas notas atribuídas a cada *Biodata* que houve replanejamento e reelaboração dos diversos aspectos do plano textual (conteúdo, discursivo-multimodal, léxico-gramatical) com vistas ao seu aperfeiçoamento.

A produção da *Biodata* permitiu que os participantes da pesquisa considerassem o texto em seu processo de elaboração e não como um produto final. Pode-se afirmar que o potencial de cada aluno para a habilidade da revisão, da reescrita e da construção foi desenvolvido durante a produção textual, pois o processo lhes conferiu a possibilidade de redirecionar ideias. Ao produzirem suas *biodatas*, os alunos demonstraram também considerar suas condições de produção, ou seja, o leitor pretendido, os propósitos estabelecidos para as suas *biodatas* e o contexto ao qual se destinam (Cf. DIAS, 2004).

A Colaboração Online

A segunda versão da *Biodata* dos participantes desta pesquisa revela que a escrita produzida colaborativamente em ambiente *online* promoveu a independência dos alunos no processo de aprendizagem em termos das condições de produção do gênero e também do seu plano textual.

Como constatado nas interações analisadas nesta seção, o sucesso do trabalho colaborativo está relacionado à capacidade dos alunos de se envolver com seus pares, de mudar de ideia, de reestruturar, de reelaborar, de compartilhar e de construir conhecimento (FUNG, 2010). Constatou-se que a experiência não favoreceu o desenvolvimento da

habilidade em administrar conflitos cognitivos durante as interações, porém é importante ressaltar que o trabalho consistia na elaboração de um texto por aluno, sendo compartilhado pelo grupo e não um único texto sendo construído por vários alunos de um grupo. Entende-se que tal característica pressupõe a ausência ou a diminuição de conflitos resultantes de processos interativos.

Observou-se que muitas das intervenções feitas para a produção da segunda versão foram feitas pela pesquisadora. Essa teve papel fundamental para preparar os alunos para a tarefa, bem como modelar o processo de colaboração, objetivando mostrar aos participantes como eles poderiam compartilhar e contribuir de maneira significativa para o replanejamento e o aperfeiçoamento dos seus textos e dos seus colegas. Conforme analisado no 1º questionário aplicado aos alunos²⁰, a maioria deles (treze dos dezessete respondentes) não tem a cultura da escrita colaborativa em sua vida escolar. As respostas não sugerem características de interação entre pares, colaboração e escrita como processo. Por isso, atribui-se a menor participação e interação dos alunos nas *biodatas* dos seus colegas.

Verifica-se que a elaboração da *Biodata* em inglês, baseada nos aspectos colaborativos analisados nesta experiência, traz efeitos positivos para o processo de ensino e aprendizagem da escrita em LE.

O Potencial Educativo do Google Docs

A propósito dos benefícios do *Google Docs* para a contribuição na escrita de textos de modo colaborativo, a experiência revelou que se trata de uma ferramenta favorável para a produção textual no meio *online*. O recurso permite o monitoramento dos textos em construção, possibilitando os alunos a acrescentar, remover, alterar e editar seus textos.

A segunda versão da *Biodata* dos participantes demonstrou que os alunos se apropriaram da ferramenta e a utilizaram para promover o replanejamento do conteúdo e dos planos discursivo-multimodal e léxico-gramatical dos seus textos.

Os dados coletados – a primeira versão, a escrita como processo, a colaboração e a segunda versão – revelam que o *Google Docs* mostra-se uma ferramenta digital significativa que favorece a construção colaborativa e interativa do texto em inglês. O ambiente consiste em um recurso pedagógico *online* e contribui para desenvolver a capacidade dos alunos em elaborar textos de modo colaborativo.

²⁰ Ver seção 3.1.1, p. 65.

Referências Numéricas – Primeira e Segunda Versão

A seguir, a Tabela 35 apresenta as referências numéricas da primeira e da segunda versão dos participantes para evidenciar os efeitos positivos da visão de escrita como processo de colaboração via *Google Docs*, que incluiu os seguintes itens da taxonomia de Fung (2010): interação, negociação e compartilhamento de conhecimento.

ASPECTOS	JS (primeira versão)	JS (segunda versão)
Conteúdo	20	20
Discursivo-Multimodais	10	20
Léxico-Gramaticais	20	30
Total	60	70
ASPECTOS	LA (primeira versão)	LA (segunda versão)
Conteúdo	40	40
Discursivo-Multimodais	10	30
Léxico-Gramaticais	20	30
Total	70	100
ASPECTOS	GM (primeira versão)	GM (segunda versão)
Conteúdo	40	40
Discursivo-Multimodais	10	30
Léxico-Gramaticais	20	30
Total	70	100
ASPECTOS	LB (primeira versão)	LB (segunda versão)
Conteúdo	30	30
Discursivo-Multimodais	10	30
Léxico-Gramaticais	20	30
Total	60	90
ASPECTOS	AD (primeira versão)	AD (segunda versão)
Conteúdo	40	40
Discursivo-Multimodais	20	20
Léxico-Gramaticais	20	30
Total	70	90

Tabela 18 - Referências numéricas da primeira e da segunda versão dos participantes.

Considerações finais

Esta seção objetiva responder às perguntas de pesquisa baseando-se nas análises dos dados apresentados no capítulo anterior, avaliar as limitações observadas e oferecer sugestões para futuras pesquisas na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

- **Qual é a contribuição da produção textual da *biodata* em inglês por meio de colaboração *on-line* no processo da escrita, tendo em vista as suas condições de produção e os aspectos apropriados em sua organização (de conteúdo, discursivo-multimodal e léxico-gramatical)?**

A produção textual é vista como processo (Dias, 2004; Flower, 1989; Flower and Hayes 1981, Hyland, 2009) quando as condições de produção (quem escreve, sobre o quê, para quem, para que, de que forma, quando escreve) são trabalhadas, pois são elas que regem as decisões do produtor para que atenda seus objetivos e a função comunicativa do seu texto. A ênfase da escrita como processo leva o aluno a uma participação efetiva do aprendiz e em sua reflexão sobre a tarefa (Dias, 2004).

Dentro desta perspectiva, a atividade desenvolvida nesta pesquisa elevou a consciência dos alunos para a importância da revisita ao plano textual para acomodar novas ideias no que se refere ao conteúdo, para rever aspectos de caráter discursivo-multimodais e para aperfeiçoamentos no âmbito léxico-gramatical. Observou-se que os alunos produziram a primeira versão da *biodata* se posicionando como autores, considerando o possível leitor, o objetivo do texto e a maneira de escrever. As discussões presenciais em sala de aula que antecederam a escrita da primeira versão contemplaram as características do gênero, bem como a reflexão acerca da relevância das condições de produção de um texto. Os dados levantados mostraram que elas foram determinantes para orientar o trabalho dos alunos na elaboração de suas *biodatas*. A partir da primeira versão, observou-se que as interações entre os pares e entre a pesquisadora e os participantes criaram oportunidade para o processo cíclico da escrita, ou seja, os alunos leram os textos uns dos outros, emitiram opiniões (se gostaram ou não), promoveram suas sugestões propiciando momentos de revisões e aperfeiçoamento nos textos escritos.

Verificou-se que a revisão a partir de reflexões e análises durante o processo foi importante para transformar o plano textual das *biodatas* produzidas, bem como para mudar o nível de envolvimento do participante com o seu texto. Os alunos não abordaram

seus textos em um só momento, fazendo da sua escrita um processo linear que resultaria em um produto final e único, o contrário, sua(s) revisita(s) garantiram que a escrita fosse tomada como processo. Os dados mostraram que a maioria dos participantes demonstrou consciência sobre o processo interativo da escrita e do seu caráter recursivo (DIAS, 2004; FLOWER E HAYES, 1981; 1989) ao atribuir relevância às revisões feitas e ao aperfeiçoamento resultante de tais interações. Os alunos admitiram que o processo contribuiu para a construção do aprendizado do idioma.

A fundamentação teórica desta pesquisa aponta que o papel do professor na abordagem de ensino da escrita como processo e em colaboração é o de avaliar e identificar necessidades dos alunos os acompanhando através das interações (FUNG, 2010). O professor facilita a aprendizagem, pois atua como agente de transformação para criar a autonomia individual e de grupo (FIGUEIREDO, 2006). Partindo desses pressupostos teóricos, a pesquisadora atuou como agente visando conscientizar os participantes da importância das interações para que a experiência da escrita como processo ocorresse. Seu objetivo era o de fornecer o suporte necessário aos alunos durante a produção auxiliando a desenvolver estratégias para gerar ideias e para refinar o texto. Conforme os dados analisados demonstram, as interações da pesquisadora com os participantes foram significativas para o processo de edição dos textos.

Vale destacar que os alunos foram incentivados a manter suas *biodatas* para futuras revisões e ajustes objetivando sua aplicabilidade para fins sociais, ou seja, uso no meio acadêmico ou profissional. Para fins da publicação, ao final da tarefa, a segunda versão dos textos dos alunos foram impressos e encadernados, como em uma brochura. O objetivo foi a circulação na comunidade escolar dos alunos. O material foi circulado no colégio nas áreas da coordenação, direção, biblioteca e na própria sala da turma investigada.

Conclui-se que o trabalho da escrita da *biodata* em inglês desenvolvido por meio da colaboração online fundamentado no processo cíclico favoreceu o acompanhamento e a interação entre os pares, possibilitou a intervenção da pesquisadora e permitiu a publicação da versão final. Faz-se importante reiterar aqui que de acordo com Hyland (2009), as pesquisas sobre a escrita enquanto processo não definem exatamente como os aprendizes desenvolvem uma produção textual e como eles efetivamente aprendem a escrever. Consensual é a posição de que a cognição é elemento central, mas estudiosos são conscientes das atividades de planejamento e edição, da influência das tarefas e do valor

de se analisar o que os produtores de textos estão, na verdade, fazendo enquanto escrevem.

- **De que maneiras a colaboração *online* entre os alunos, levando em conta o seu papel agentivo, influencia a produção textual via gêneros em uma turma numerosa do Ensino Médio?**

A preocupação com a agência no desenvolvimento da produção escrita a afasta do caráter de tarefa para fins de escolarização (Bazerman, 2006). O papel agentivo do aluno em processo colaborativo o leva à reflexão acerca dos muitos usos da escrita com propósitos sociais que não somente o de cumprimento de exercício ou tarefa escolar. A abordagem da pedagogia dos gêneros cria oportunidades para a escrita como forma de ação, mas, da mesma maneira, se os mesmos são apresentados somente para a elaboração da tarefa e para praticar formas, perde-se seu propósito social. Para Bazerman, escreve-se para “fazer algo que precisa ser feito” (2006, p.19). Nessa perspectiva, na escrita colaborativa o aluno tem papel transformador, agentivo e autônomo em sua aprendizagem (BAZERMAN, 2006; DIAS, 2012; FUNG, 2010).

Os dados levantados com esta análise revelam que a escrita em colaboração é nova entre os participantes, ou seja, o caráter colaborativo e agentivo não fez parte da experiência de aprendizagem da maioria dos alunos até o momento do estudo. Os relatos indicam que o histórico da maioria dos respondentes era o de atividades para fins da tarefa escolar e o de receber orientações de atividades variadas de pré-escrita. As respostas não mostram experiências relacionadas à interação entre pares e escrita colaborativa. Por isso, percebeu-se uma limitação no tipo de participação e no envolvimento dos alunos nos textos de seus pares. Nas interações analisadas foram observadas intervenções entre os alunos, entretanto as de maior número ficaram a cargo da pesquisadora. Os dados revelaram que as interferências dos alunos foram de teor opinativo e algumas de caráter corretivo no plano textual, especificamente do âmbito léxico-gramatical.

Os benefícios da escrita colaborativa apontados por Fung (2010) para o aprendizado foram observados nas interações escolhidas para análise nesta pesquisa:

Interação: segundo o autor, um dos aspectos mais importantes da escrita colaborativa são as interações sociais entre os participantes. Os dados revelaram que todos os participantes acessaram os textos uns dos outros, entretanto não houve um alto índice de geração de ideias e de esclarecimentos de dúvidas entre eles. A pesquisadora teve papel

importante visando não só acompanhar o processo, mas também obter a participação e o envolvimento dos alunos. Promoveu também interações com todos e levantou hipóteses sobre o plano textual para gerar a reflexão sobre as possibilidades dentro do texto. Concluiu-se que as interações entre a pesquisadora e os participantes foram bem-sucedidas considerando o aperfeiçoamento da *biodata* a partir das reflexões e alterações propostas.

Negociação: outro aspecto destacado por Fung (2010) relevante na abordagem colaborativa da escrita é a negociação, já que a mesma demanda mudanças de ideias, reestruturação, reelaboração, pedidos de esclarecimento e repetição em relação a um texto produzido. Os dados revelaram que os alunos aceitavam as propostas feitas pela pesquisadora e as dos seus pares, portanto, observou-se que não houve necessidade de esclarecimento dos pontos levantados durante as trocas. Os participantes reestruturavam e reelaboravam seus textos a partir das sugestões. É importante considerar que cada um escrevia seu próprio texto. No caso da escrita em colaboração de um texto único, parece possível afirmar que tal aspecto teria maior incidência durante a colaboração.

Conflitos Cognitivos: não foram observados nenhum tipo de conflito cognitivo durante as trocas entre a pesquisadora com os participantes ou entre os pares. A busca de um consenso é condição natural para uma possível geração de conflitos (FUNG, 2010). Reitera-se que o fato de cada autor ter produzido sua própria *biodata* pode ter contribuído para a ausência de conflitos entre os participantes.

Compartilhamento de Conhecimento: a análise dos dados, especialmente a do segundo questionário, dos processos colaborativos e da segunda versão da *biodata* revelaram que houve construção e compartilhamento do conhecimento entre os participantes. Observou-se que alguns alunos (IR, RH, JA, IS) tiveram mais facilidade na contribuição no plano textual dos seus pares, especialmente no âmbito léxico-gramatical.

É importante destacar que o papel da pesquisadora no processo da colaboração foi o de engajar os participantes, objetivando proporcionar-lhes oportunidades para que desenvolvessem a autonomia individual e de grupo. Assim como os alunos, a pesquisadora atuou também como uma participante agente de transformação. De acordo com Figueiredo (2006), o papel do professor na abordagem colaborativa é o de facilitador da aprendizagem e também de usuário dos recursos da tecnologia. Dentro desta perspectiva, a pesquisadora assumiu essa função.

No contexto da sala de aula investigada, verificou-se que a colaboração ofereceu oportunidades de aprendizagem aos alunos, visto que criou oportunidades para a leitura de

todos os textos pelos participantes, para reflexões acerca das propostas feitas, para a reestruturação do texto e para o conseqüente aperfeiçoamento da segunda versão. O aspecto colaborativo promoveu o papel agentivo dos alunos, aumentando suas chances de reflexão crítica, de tomada de decisão e de revisitas à sua *biodata* visando seu aperfeiçoamento. Os dados revelaram que as intervenções feitas entre os pares visando à escrita colaborativa não foram muitas. Contudo, observou-se que o processo colaborativo no aprimoramento da escrita da *biodata* envolveu os aspectos da taxonomia de Fung (2010) interação e o compartilhamento de conhecimento.

Os dados revelam que a colaboração entre os participantes para fins da produção de suas *biodatas* influenciaram positivamente a produção da segunda versão de seus textos. Observou-se, entretanto, que para objetivar êxito maior no trabalho com a escrita colaborativa em inglês entre os alunos demanda-se mais tempo na carga horária da aula de inglês, formação de hábito tanto dos alunos quanto do professor e mudança da cultura de aprendizagem dos envolvidos.

▪ **Quais são os benefícios educacionais do uso da ferramenta *Google Docs* para a escrita colaborativa em turmas numerosas da educação básica?**

Novais, Ribeiro e D'Andrea (2011) citam o *Google Docs* como uma ferramenta digital que pode contribuir para atividades de escrita em colaboração e que podem ser mais facilmente acompanhadas em seu processo de reelaboração e edição de forma eficaz. Observa-se que o *Google Docs* favorece o empoderamento (DIAS, 2011) dos alunos como agentes (BAZERMAN, 2011) e autores de seus trabalhos já que eles têm acesso aos seus textos e ao de seus pares como pôde se observar nos dados coletados referentes aos alunos JS, LA, GM, LB e AD. Os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de interação direta com a pesquisadora e também com os colegas do seu grupo antes da produção da edição final desenvolvendo, assim, a competência para a colaboração no processo de escrita de uma *biodata* em inglês. O recurso criou um ambiente propício para que a possibilidade das reflexões, do aperfeiçoamento do texto e da construção do conhecimento fosse possível como mostrado nas primeiras e segundas versões dos seus textos (Rodapé com referência das seções).

Apesar de os alunos serem considerados nativos digitais, tendo em vista as discussões de Prensky (2011), a análise do segundo questionário, discutido e analisado na seção 3 deste capítulo, revela que oito respondentes determinaram dificuldades em lidar

com a ferramenta. Os participantes estão habituados ao uso de computadores e, por isso, não apresentaram problemas com a navegação na internet, com o uso de editor de textos, com o recebimento e o envio de e-mails. Entretanto, o uso de uma ferramenta digital para fins didáticos, visando à colaboração entre pares foi novo para todos. Inicialmente, a maioria apresentou pouco grau de familiaridade, por exemplo, na criação da conta para uso do *Google Docs*, mas após a entrada na plataforma, a dificuldade e a resistência foram superadas. Em suas pesquisas Coscarelli e Ribeiro (2005) identificaram tais aspectos no trabalho de produção textual em colaboração. Percebe-se, portanto que, problemas de letramento digital, podem ocorrer em trabalhos dessa natureza, especialmente quando da falta de cultura na prática didático-pedagógica cotidiana. Contudo, a pesquisadora observou posteriormente que tal dificuldade foi inicial e que depois de solucionadas as dúvidas, o acesso e o processo transcorreram normalmente.

É importante informar que a atividade demandou a conexão à ferramenta em vários momentos durante o período em que a produção escrita da *biodata* estava acontecendo, podendo ser feita em momento conveniente de cada participante. Tal aspecto pode incorrer em trabalho para um professor que desenvolver tarefa similar. Entretanto, vale destacar que, se bem conduzida e organizada, pode evitar que o professor de inglês leve para sua casa inúmeras produções textuais para serem corrigidas individualmente por ele, sem o apoio dos colegas da turma.

Verifica-se potencial pedagógico no desenvolvimento da habilidade da escrita colaborativa dentro de um ambiente digital. O recurso digital permitiu que todos tivessem acesso aos textos dos colegas, emitissem opiniões de julgamento, ou seja, se gostaram ou não e trabalhassem com escrita como processo (primeira versão, rascunhos, segunda versão). Por ser um ambiente digital desconhecido por todos e pela ausência da cultura da colaboração no meio *online*, considerou-se relevante a participação da pesquisadora para orientações, intervenções, esclarecimentos de dúvidas e mediação nas dinâmicas interativas entre os participantes.

Ao pensarmos em limitações da pesquisa, em conversas com a pesquisadora, a professora da turma concordou com a relevância da visão da escrita colaborativa como processo utilizando a ferramenta *Google Docs*. Entretanto, enfatiza que a baixa carga horária (uma aula semanal) de que dispõe configura-se como um dos aspectos negativos para o desenvolvimento desse tipo de atividade processual. A professora acredita que um acréscimo de aulas, mesmo que fossem online, contribuiria para um maior envolvimento dos alunos no

processo cíclico de escritas, feedback e reescritas. Segundo ela, o número reduzido de aulas gera uma grande perda de ritmo no desenvolvimento da atividade.

Outro fator apontado pela professora é a falta de cultura dos alunos para o caráter do trabalho da escrita agentiva baseada em um gênero textual. Segundo ela, o processo de ensino e aprendizagem da LE no EM ainda é orientado pela leitura de textos e pelo enfoque nos aspectos lexicais e gramaticais. Segundo a professora, é preciso de mais tempo, de mudança no tipo das aulas ministradas e na cultura do processo educacional vigente para que os alunos estejam mais abertos à escrita colaborativa online.

Acredita-se que esta investigação seja apenas o início de uma caminhada em direção às muitas pesquisas possíveis que possam ser desenvolvidas sobre o ensino de inglês nesse contexto educacional. Verifica-se a existência de estudos desenvolvidos acerca do uso da tecnologia aliada à escrita em colaboração, entretanto nenhum com enfoque no contexto de turmas numerosas do EM. Desse modo, Algumas perguntas podem servir como ponto de partida para futuros trabalhos:

- Qual o potencial pedagógico do *Google Drive* para o trabalho da escrita colaborativa em LE em turmas do Ensino Fundamental?
- De que maneira pode-se desenvolver a autonomia dos alunos de modo a desenvolver a escrita colaborativa em ambiente virtual em turmas numerosas do Ensino Médio com carga horária reduzida (uma aula semanal)?
- Qual o potencial da escrita em colaboração baseado em um gênero textual com alunos do Ensino Fundamental em anos iniciais (3^a, 4^a e 5^a séries)?
- Como preparar os alunos para trabalhar em colaboração em um ambiente *online*?
- Como preparar os professores para trabalhar com a concepção da aprendizagem colaborativa em oposição às práticas pedagógicas vigentes que pouco incentivam a participação ativa dos alunos?

A expectativa é despertar em outros pesquisadores o interesse em ampliar os estudos sobre as possibilidades pedagógicas do uso das ferramentas digitais, os aspectos positivos da colaboração para a aprendizagem e a importância da escrita agentiva como processo recursivo. Sendo assim, este estudo pretende motivar novas pesquisas que beneficiem as práticas de ensino do inglês em turmas numerosas no contexto de educação brasileiro.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J.; C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.
- BOHN, V. C. R. **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, 2010.
- 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, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC, 2009.
- BROWN, D. B; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CARVALHO, G. O. **A influência da revisão colaborativa na produção textual em língua inglesa**. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIAS, R. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Matraga 16**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203-218.
- _____. **Proposta Curricular de Língua Inglesa**. Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

_____. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades *online* para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R, DELL'ISOLA, R. L. P. DIAS, R. (Org). **Gêneros textuais teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 295-315.

_____. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte: 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de jan. de 2013.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

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

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 2001.

FARIA, H. O. **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, 2010.

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.

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

FRADE, S. **Análises dos aspectos multimodais e de design na estrutura de websites educacionais: inglês para crianças de 6 a 10 anos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FUNG, Y. M. Collaborative writing features. **RELC Journal**. SAGE Publications. April 2010. Disponível em: <<http://rel.sagepub.com/content/41/1/18>>.

GOOGLE. **Create documents, spreadsheets and presentations online, Google Docs, Google**. 2008. Disponível em: < <http://www.google.com/google-d-s/tour1.html> >. Acesso em: 20 fev. 2012.

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

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

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotics: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

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

_____. **Second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1991.

KRASHEN, S. **The power of reading: insights from the research**. Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1993.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London, New York: Routledge, 2003.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LAMY, M.; HAMPEL, R. **Online communication in language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, 2007.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and language learning**. New York: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: 2002.

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

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

MILLER, C. R. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. Hampshire: Taylor & Francis, 2005.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, maio-agosto 1997. p. 146-153. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm> Acesso em: 19 de fev. 2012.

NETO, T. **Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia de inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E.; D'ANDRÉA, C. Wiki: escrita colaborativa. **Presença pedagógica**. v.17, n.101. set./out. 2011 Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/69047273/Wiki-Escrita-colaborativa-revista-Presenca-Pedagogica-set-out-2011>> . Acesso em: 05 de nov. de 2012.

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

ODDVIK, M. Many people, many minds. **Collaborative writing using CSCL in the ESL classroom**. Trondheim: NTNU, 2011.

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

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n.5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

RAMOS, R. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.63-97.

RIBEIRO, A. E. Google Docs e produção de textos: uma experiência no Brasil. In: **I ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO**, 2010.

RIBEIRO, A.E.; BUZATO, M. E. K. Apresentação. **Educação em Revista**. Educ. rev. v.26 n.3 Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300012>. Acesso em 15 de out. de 2012.

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

RIO DE JANEIRO. **Proposta Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: Secretaria do Estado de Educação/SP, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna**. Rio Grande do Sul, 2009.

ROMANÓ, R. S. Ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. **Revista Científica de Educação**. 2004. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2003/05comunicacoes/Tema3/03Rosa naRomano.pdf>>. Acesso em :15 de set. de 2010.

SANTOS, V. **Wikis na produção textual colaborativa de notícias online em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação/SP, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, J. P. X. Tecnologia e escrita: o uso do Google Docs em aulas de redação no Ensino Médio. **Anais do SILEL**. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário 01

1) Você estuda inglês fora da escola?

() Sim () Não

2) Você costuma escrever em inglês?

() Sim () Não () Às vezes () Nunca () Raramente

3) Onde você escreve com mais frequência?

- Em sala de aula (no colégio)
- Em sala de aula (no cursinho de inglês)
- Em casa (fazendo o para casa de inglês ou para fins pessoais usando a internet, por exemplo)
- Em outro lugar

4) Para você, escrever em inglês é fácil ou difícil? Por quê?

5) Descreva o processo de escrita que você já vivenciou antes em sua aprendizagem em língua inglesa. Como eram as atividades? Que temas eram abordados? Como a escrita era solicitada?

6) O processo de produção escrita era desenvolvido:

() Individualmente () Em pares () Em pequenos grupos

7) O processo de produção escrita era desenvolvido em:

() Um encontro () Dois encontros () Mais de dois encontros

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

9) Você costuma pedir que outros leiam o que você escreve?

() Sim () Não () Às vezes () Raramente

10) Quando escreve em inglês, você pensa nas condições de produção do texto (para quem você escreve, com qual propósito escreve, como escreve e como o texto será usado)?

APÊNDICE 02 – Questionário 02

1) Em que grupo participou?

2) Em sua opinião, foi interessante trabalhar com a ferramenta Google Docs? Por quê?

3) Você acha que aprender previamente sobre as características do gênero biodata contribuiu para o seu processo de escrita? Justifique.

4) Você acha que escrever em várias edições (primeiro rascunho, primeira edição, segunda, edição final) contribuiu para o processo de construção do seu texto?

5) Se você não usou o processo cíclico da escrita (o mencionado na questão 4), como se deu a sua produção?

6) Você acredita que houve verdadeira troca de conhecimentos e interação entre os participantes do seu grupo?

7) Você acredita que o seu texto foi melhorando com as intervenções dos seus colegas, ou seja, acredita que o feedback e a colaboração foram válidos? Explique.

8) Você promoveu modificações em seu texto após as orientações oferecidas pela professora e pela responsável pelo projeto?

9) Quais os aspectos que podem ter dificultado a colaboração entre os colegas e o seu processo de escrita?

10) Quais os fatores que podem ter favorecido a colaboração entre os colegas e o processo de escrita?

APÊNDICE 03- Tutorial “Step-by-step – how to use Google Docs”

Tutorial sobre o GoogleDocs

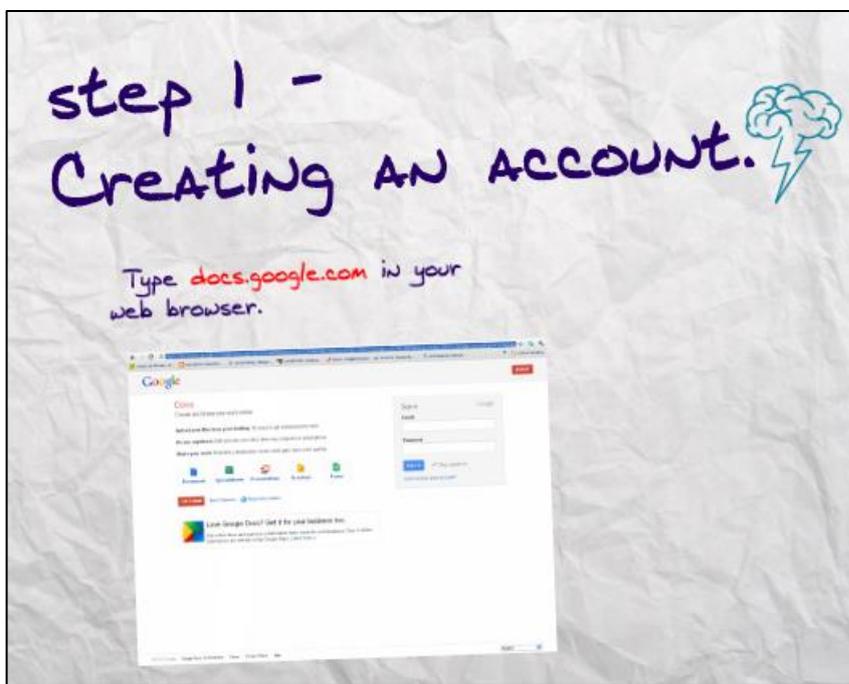


Figura 29 - Criação da conta.



Figura 30 - Digitar docs.google.com no browser.

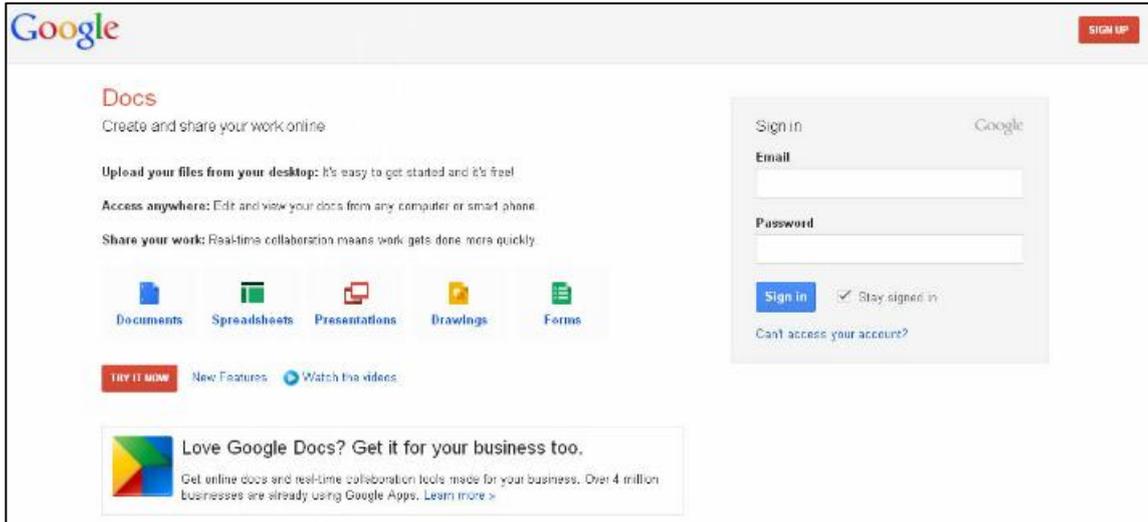


Figura 31 - Criando a conta (1).

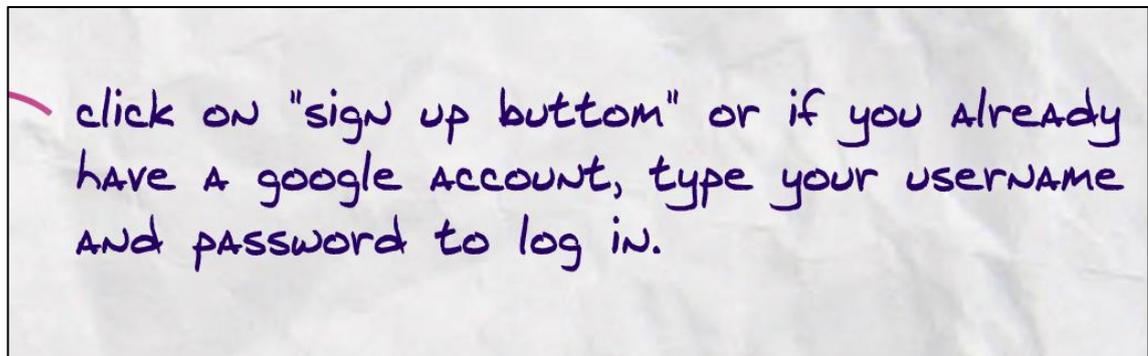


Figura 32 - Criando a conta (2).

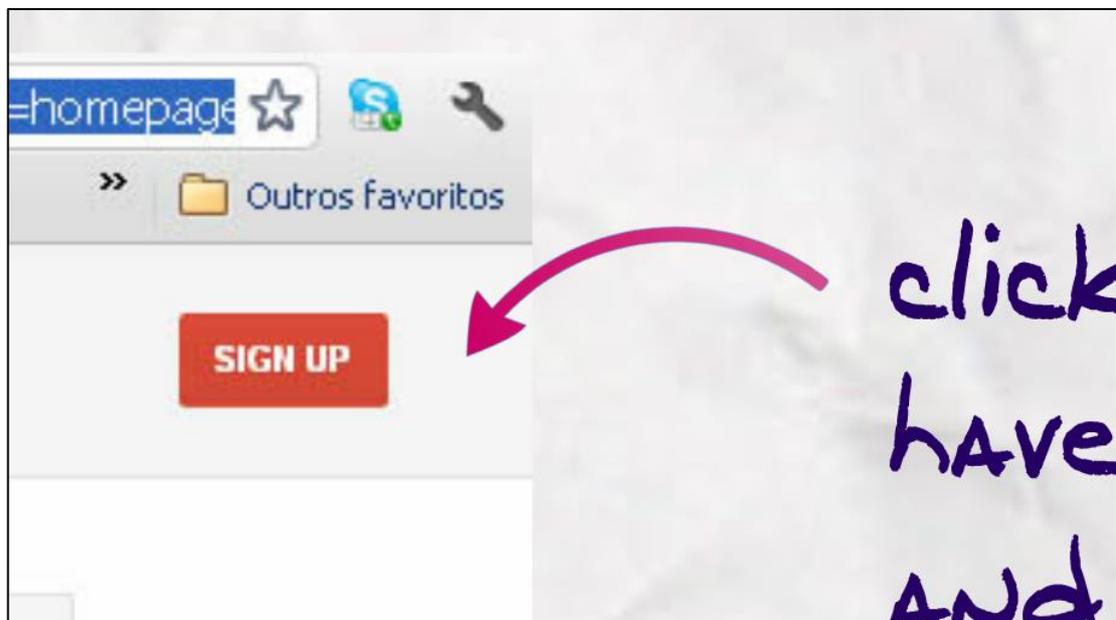


Figura 33 - Criando a conta (3).

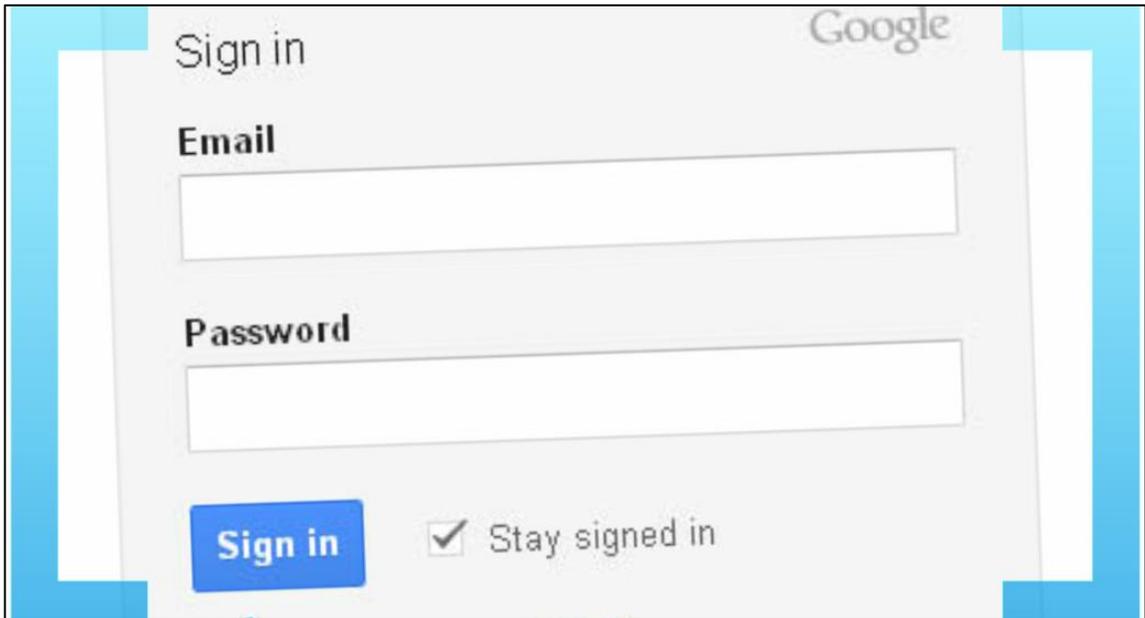


Figura 34 - Criando a conta (4).



Figura 35 - Criando o documento (1).

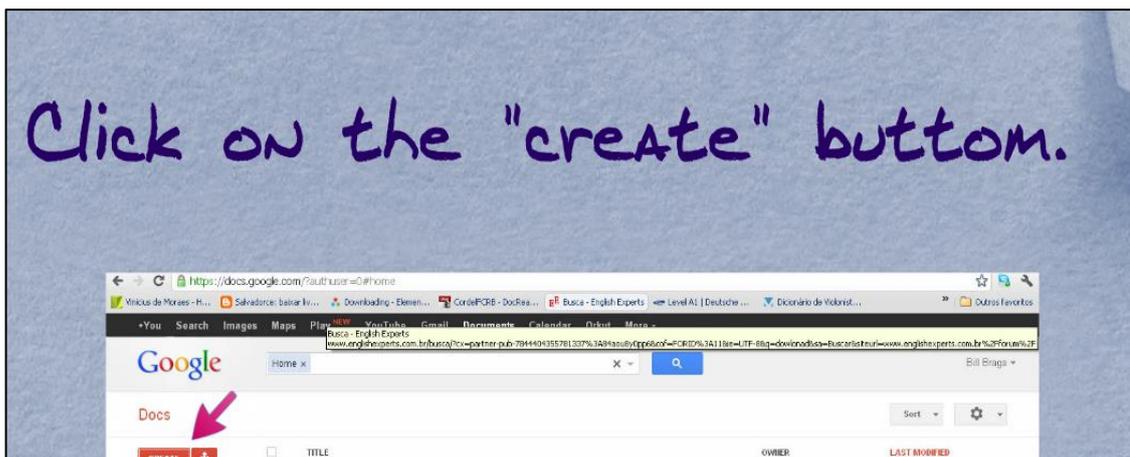


Figura 36 - Criando o documento (2)

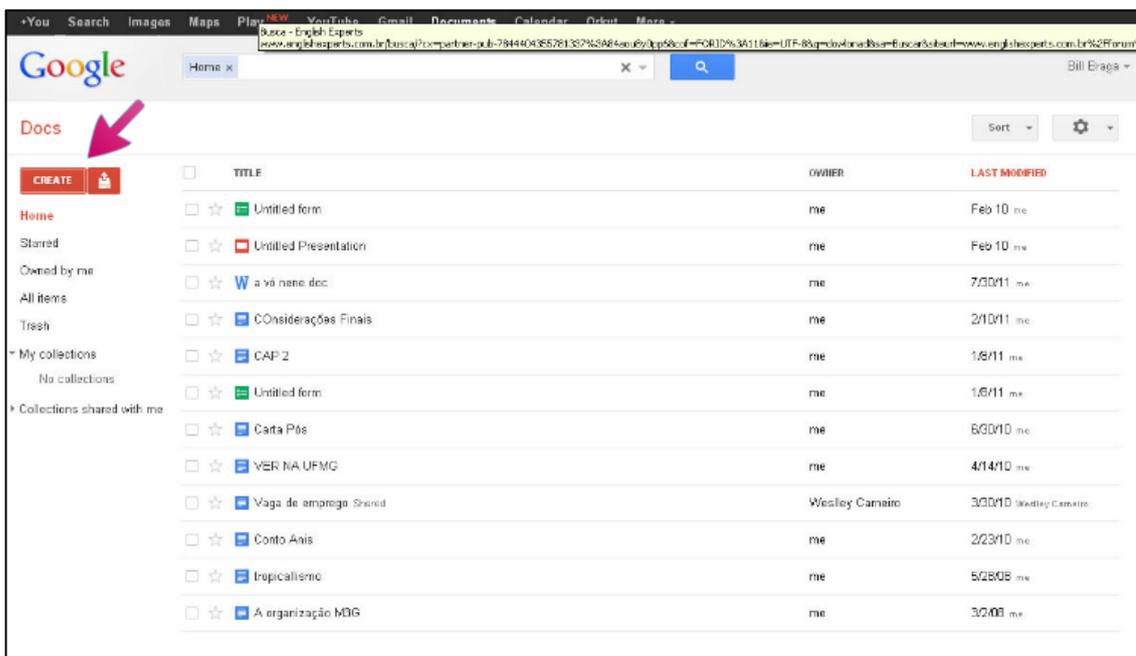


Figura 37 - Criando o documento (3).

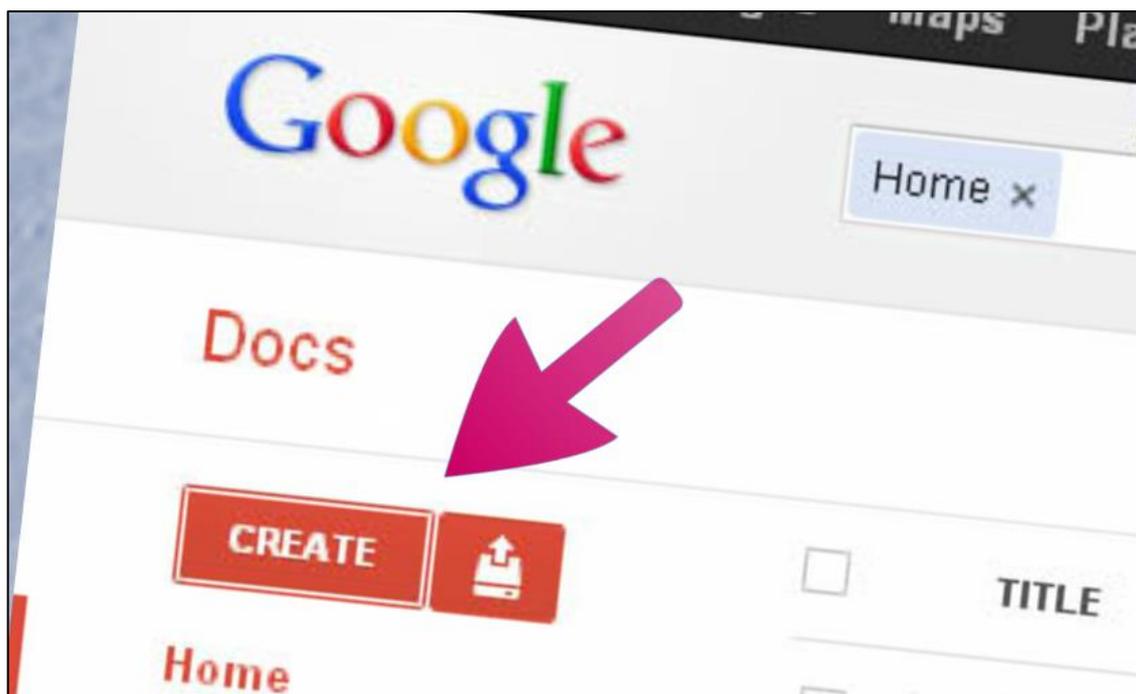


Figura 38 - Criando o documento (4)

Go to "document".

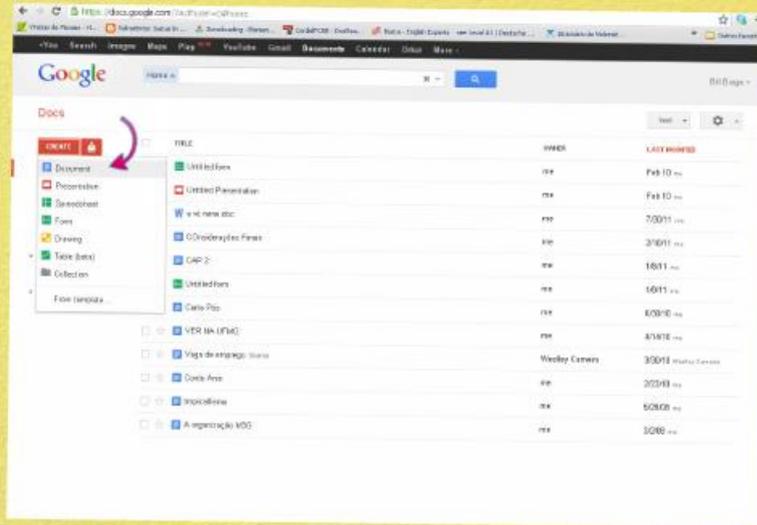


Figura 39 - Criando o documento (5).

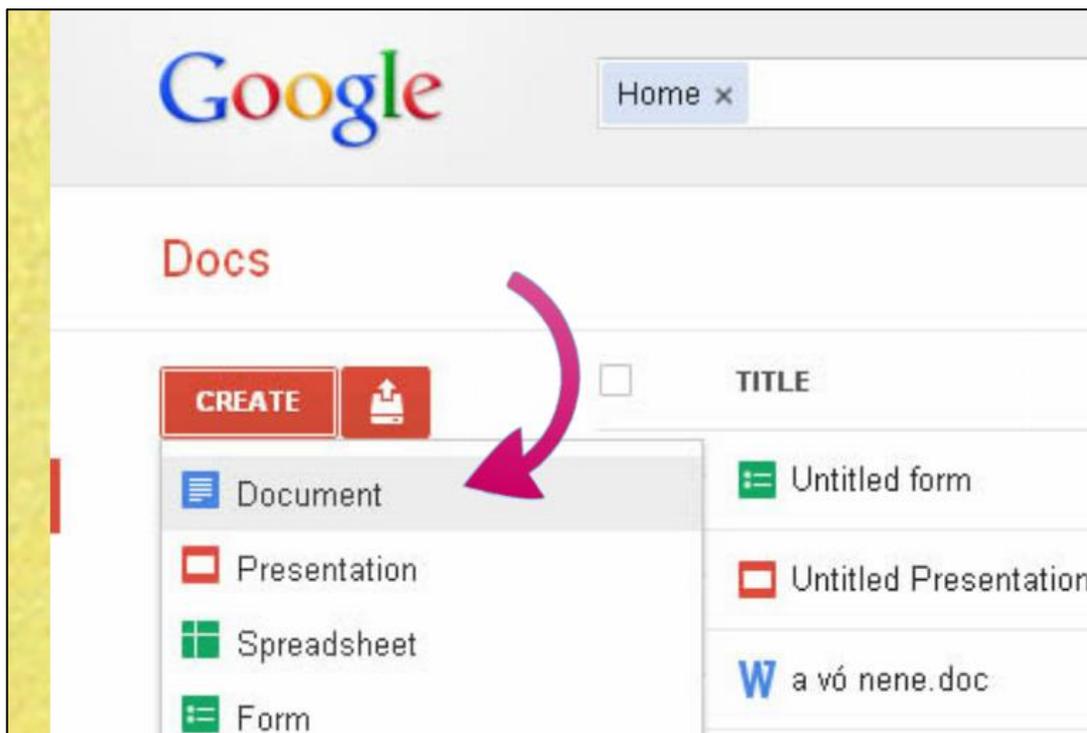


Figura 40 - Criando o documento (6)



Figura 41 - Criando a biodata (1).

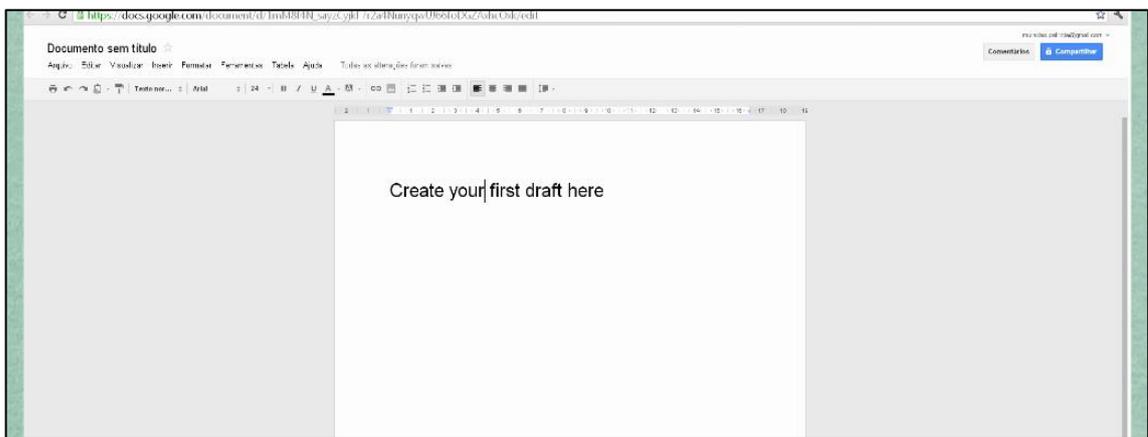


Figura 42 - Criando as versões da biodata (2).

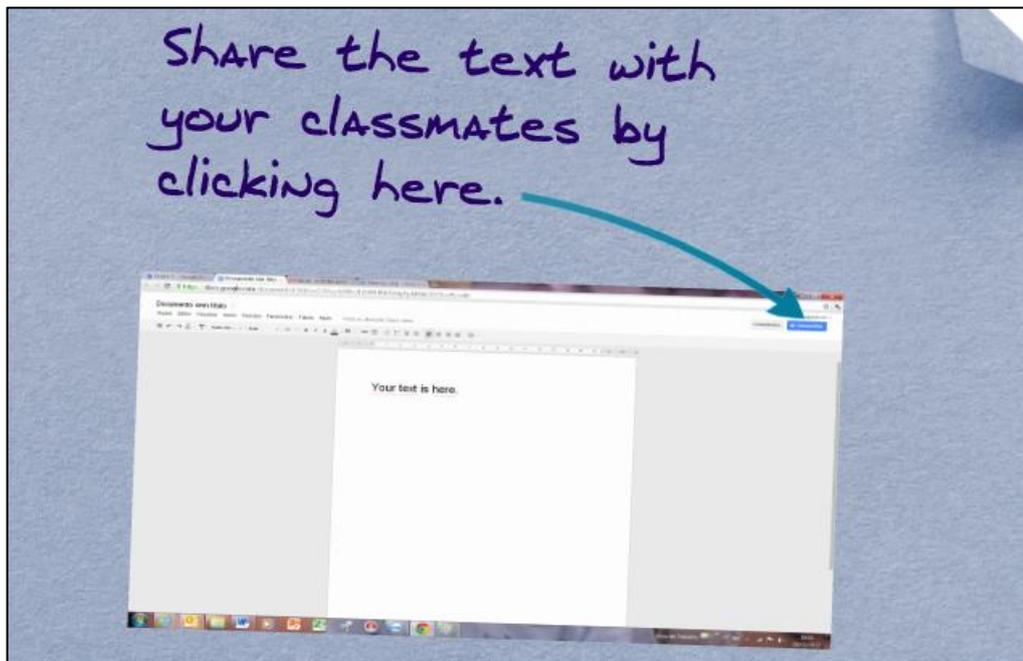


Figura 43 - Compartilhando o texto (1)

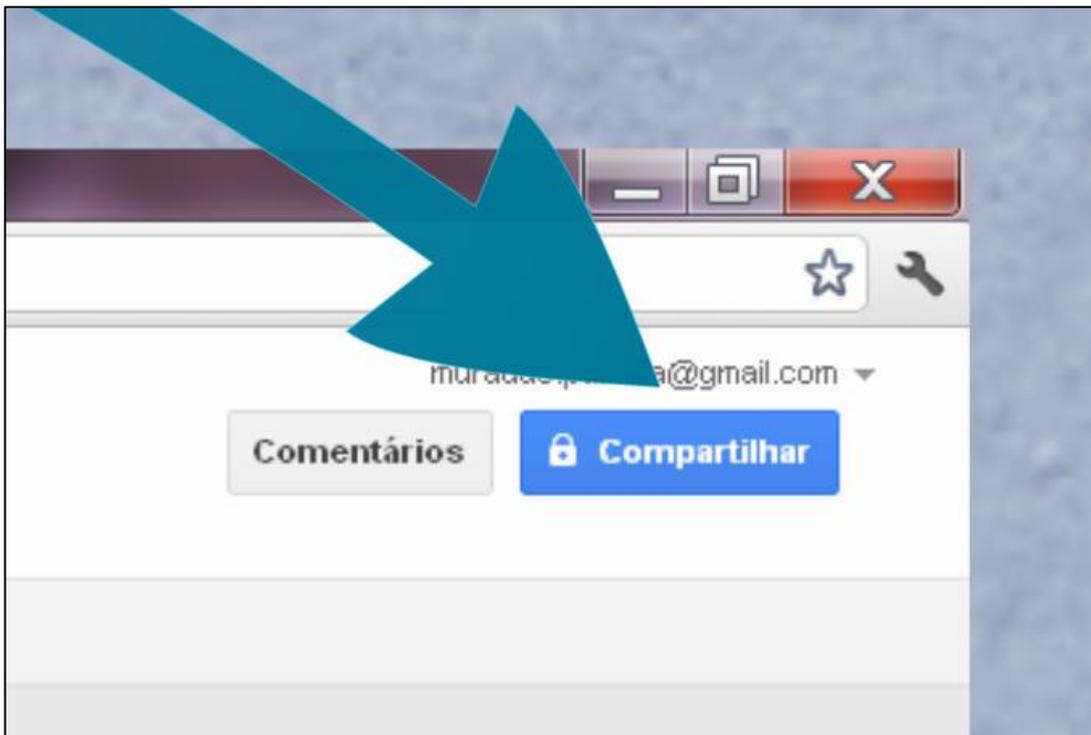


Figura 44 - Compartilhando o texto (2).

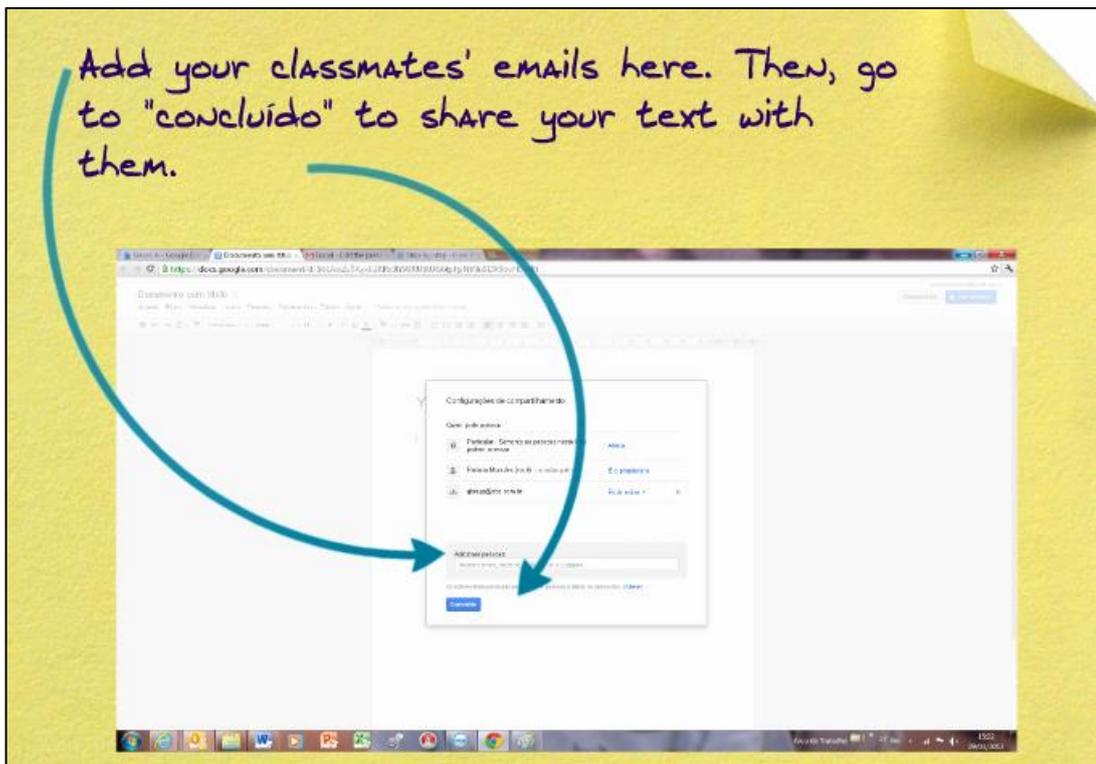


Figura 45 - Compartilhando o texto (3).

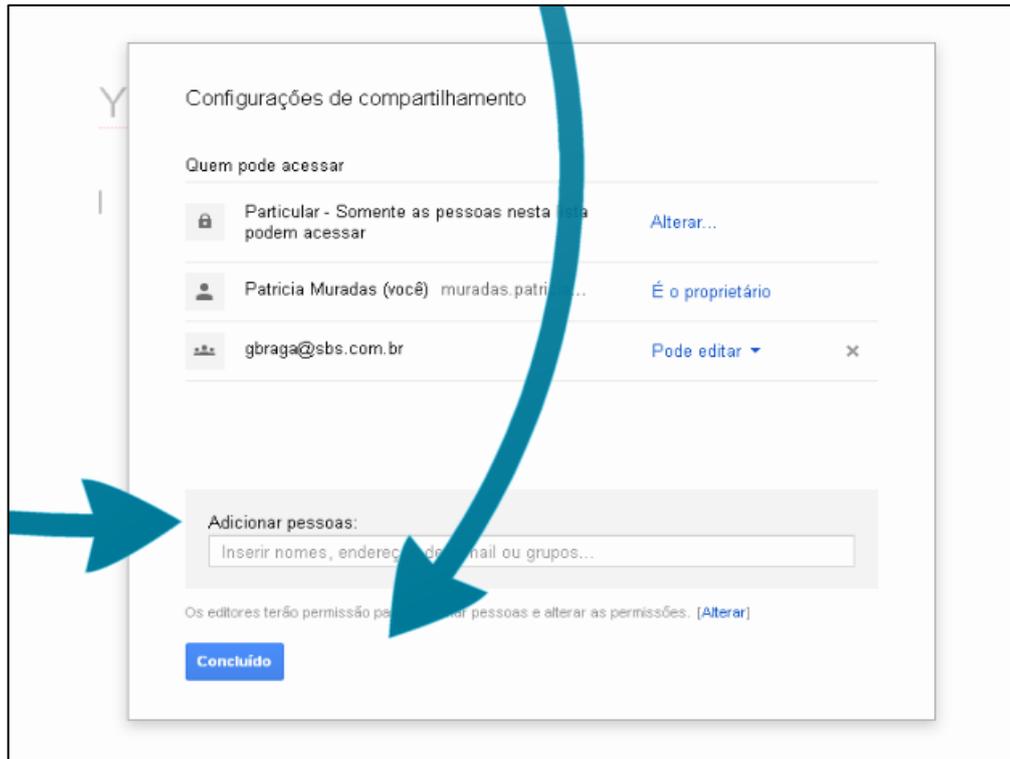


Figura 46 - Compartilhando o texto (4).

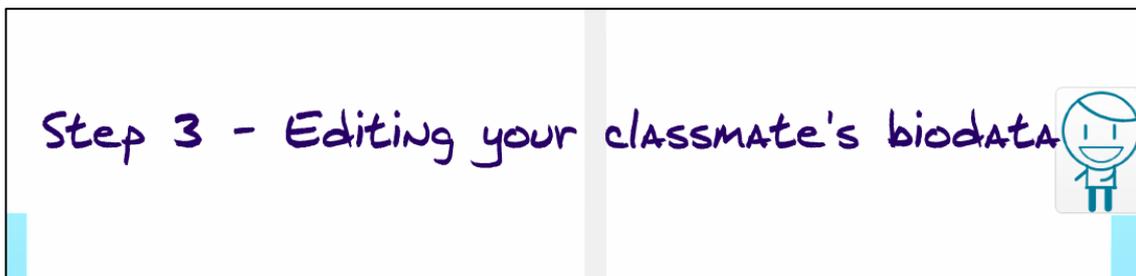


Figura 47 - Editando a biodata (1).

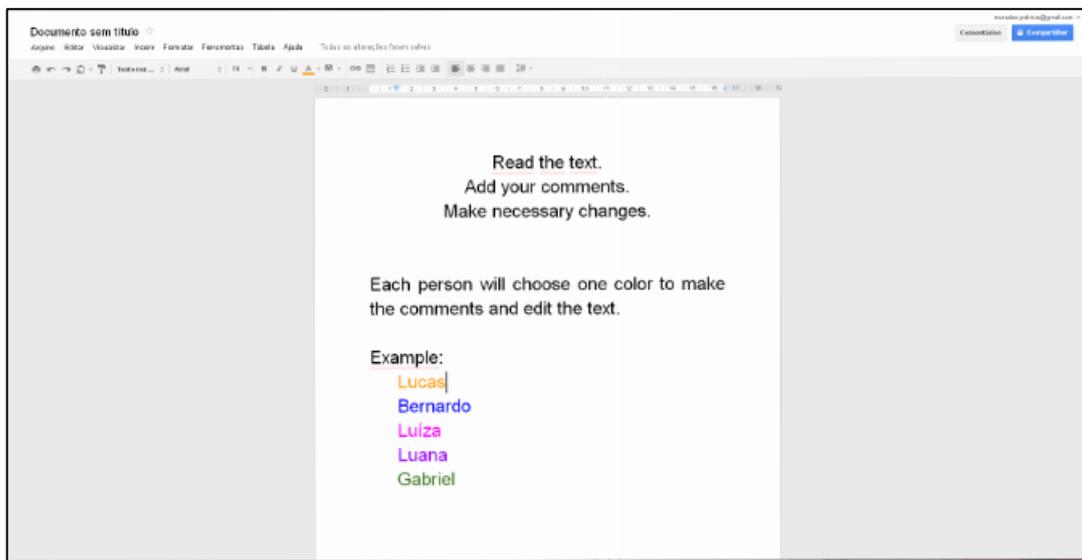


Figura 48 - Editando a biodata (2).

APÊNDICE 04- Carta enviada à coordenação da escola na fase inicial

Colégio Nossa Senhora das Dores
Av. Francisco Sales, 77
Belo Horizonte - MG – Floresta

Att.: Sr. Marco Aurélio – Coordenador do Ensino Médio

Prezado Sr. Marco Aurélio,

Gostaria de informá-lo que convidei a Prof. Heloisa Mendonça, Professora de Língua Inglesa desta instituição a participar do meu projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Reinildes Dias, intitulada “*A escrita em inglês do gênero ‘biodata’ por meio de colaboração on-line em turmas numerosas do Ensino Médio: um estudo de caso*”.

O trabalho objetiva investigar o desenvolvimento da produção escrita em inglês a partir do gênero textual biodata em colaboração entre os participantes por meio da ferramenta *Google Docs* tendo em vista suas condições de produção (quem escreve, para quem, como, de que forma). O projeto fundamenta-se na visão da escrita como processo focalizando atenção ao seu caráter recursivo e à colaboração durante a produção textual.

Pretendo investigar a turma do 1º ano do Ensino Médio, cuja aula é dada às 4as feiras, turno da manhã, para verificar as possibilidades didático-pedagógicas da combinação: gênero textual, colaboração on-line, ferramenta *Google Docs*, especificamente no ensino de escrita em inglês – cuja prática pode inovar ou complementar a aprendizagem em contextos educacionais do Ensino Médio.

Um cronograma foi desenvolvido com a Professora Heloisa para a condução da atividade. Serão necessárias duas aulas presenciais para apresentação e detalhamento do trabalho junto aos alunos. Será definido com a Professora quanto tempo será dado para a produção escrita e a colaboração *on line* entre participantes que deverá acontecer.

Gostaria de agradecer imensamente a atenção e contribuição para a área da Língua Aplicada.

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente.

Patricia Muradas
muradas.patricia@gmail.com
31 8806 3030

APÊNDICE 05 – Carta enviada à escola na fase de publicação

Prezados Professores, Coordenadores, Diretor e Bibliotecária do Colégio Nossa Senhora das Dores,

Gostaria de dividir com vocês a coleção de BIODATAS dos alunos da 1ª série. Essa atividade é resultado do projeto de produção escrita em língua inglesa do gênero textual biodata (autobiografia).

Vale destacar que a necessidade de uma retomada da perspectiva de ensino de inglês voltada para a formação acadêmica, profissional e pessoal (PCNs Ensino Médio, BRASIL, 2000) faz da *biodata* um gênero textual de relevância para o aluno pelo seu conteúdo (características e realizações de alguém) e sua função social (informar sobre as realizações ou os eventos da vida de alguém). Geralmente, as pessoas são solicitadas a se apresentarem por escrito em contextos acadêmicos e profissionais e a *biodata* atende a essa finalidade.

Observa-se que esse gênero reúne características didático-pedagógicas adequadas para o trabalho no Ensino Médio por ser composto de informações de

- ordem pessoal, como nome, idade, local de nascimento, filiação, podendo incluir hobbies, lazer, curiosidades, etc;
- cunho acadêmico, em que o aluno poderá discorrer sobre sua trajetória escolar, mencionando matérias que mais gosta, atividades extra-curriculares, rotinas de estudo, planos para a vida universitária, etc;
- caráter profissional, dependendo do contexto social do aluno. Nesse caso, ele informa dados pessoais, apresenta histórico do que fez ou faz, relata sua experiência de trabalho.

É importante pontuar que o fato de o CNSD oferecer a disciplina Língua Inglesa desde o 2º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio também foi considerado na escolha deste gênero. Buscou-se, portanto, um gênero textual, cujo nível de complexidade pudesse propor certo desafio entre os participantes pelo seu nível de organização textual. Observou-se que a *biodata* envolve aspectos do conhecimento léxico-gramatical já familiares da turma da 1ª série de Ensino Médio como, por exemplo, verbos no passado para a narração e verbos no presente para falar sobre os eventos atuais. Por essas razões, entende-se que a *biodata* seja um gênero textual adequado para a atividade.

Nesse momento, os alunos têm suas *biodatas* para uso em situações sociais futuras. Eles poderão fazer os devidos ajustes em seus textos para ter uma edição mais atualizada com a situação de vida que estarão no momento.

Ademais, chegamos nesse momento da publicação efetiva das produções dos alunos, as quais são compartilhadas e apresentadas para circulação junto a Direção, Coordenação, Corpo Docente, Bibliotecária e colegas dos alunos produtores dos textos.

Agradeço a atenção.

Patricia Muradas
Pesquisadora
FALE – Universidade Federal de Minas Gerais

Capa:

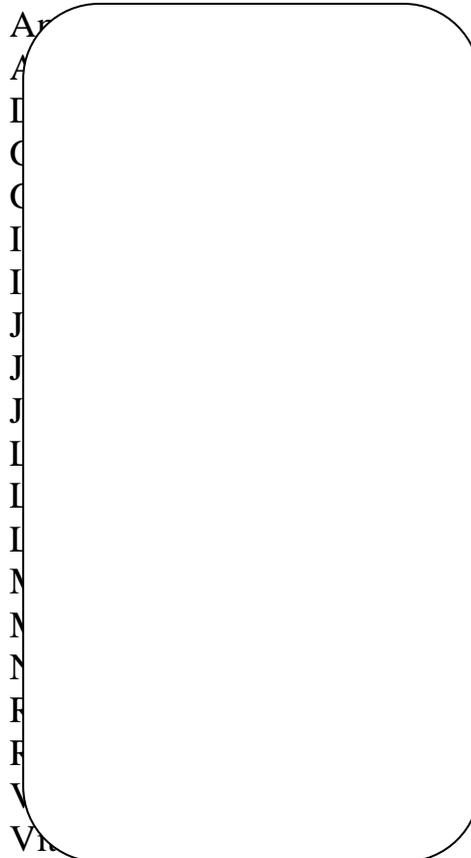


Fonte: www.cnsdbh.com.br

PRODUÇÃO ESCRITA

BIODATAS

1ª série 2



APÊNDICE 06 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado de Patrícia Melo Muradas, aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Reinildes Dias, intitulada “*A escrita em inglês do gênero ‘biodata’ por meio de colaboração on-line em turmas numerosas do Ensino Médio: um estudo de caso*” que acontecerá em aproximadamente cinco encontros presenciais e encontros à distância.

A pesquisa justifica-se por contribuir e ser relevante para a área de ensino de língua inglesa, pois busca refletir sobre o processo da escrita no Ensino Médio brasileiro. Objetiva-se investigar o uso dos gêneros textuais no processo de desenvolvimento da produção textual em inglês em colaboração entre os participantes por meio da ferramenta *Google Docs*.

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 Google Docs 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 as informações coletadas através desta pesquisa sejam, eventualmente, publicadas.

Para esclarecimentos, entre em contato com:

1. Patrícia Melo Muradas (UFMG) – muradas.patricia@gmail.com
2. Profa. Dra. Reinildes Dias (UFMG) – reinildes@gmail.com

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 2012.

Participante

Reinildes Dias

Patricia Melo Muradas

WRITING YOUR *BIODATA*



Now that you have analyzed some *biodatas* and have noticed some of their features, it is time to get together with your group and think about how to write. Consider the aspects that follow before starting.

Content

The information you should include in your text refers to biographical details and facts about your life. You should know that your story is more interesting than you probably realize. Start your research by taking a close examination of your life and taking notes on the things that make you interesting. So, think about the following:

- Name;
- Date and place of birth;
- Place of residence;
- Family information;
- Major events of life (related to personal or school life; extra-curricular activities, such as sports, music, acting, dancing, etc);
- Something that happened to you in your childhood that shaped your personality;
- A personality trait that drove you to succeed in life;
- Some turning points in your life.
- Plans for the future

Text

Think about the kind of text you are going to produce. How is the text organized? Is it organized in paragraphs? What kind of information should you start with? Does it have to bring illustration? Why or why not? Do you have to highlight any specific information?

Language

What kind of structure are you going to need to write the text? What grammar structures will help you convey the message that you need? How about words? What kind of vocabulary is related to biographical information? What have you noticed in terms of grammar and vocabulary in the texts you have read beforehand to write yours? Make sure you read and study biodatas so that you have more ideas on how to create your own.

Reasons for writing

Why is a *Biodata* important for you? In what social situations can you use your *Biodata* in the near future?

Readers

Who can be your potential readers? Why do they usually need people's *Biodata*?