

**VÂNIA CARVALHO DE CASTRO**

**TURN ON YOUR MOBILE DEVICES IN THE ENGLISH CLASSES: *TWEETS*  
NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA ON-LINE DO GÊNERO  
PERSONAL RECOUNT**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015**

**VÂNIA CARVALHO DE CASTRO**

**TURN ON YOUR MOBILE DEVICES IN THE ENGLISH CLASSES: *TWEETS*  
NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA ON-LINE DO GÊNERO  
PERSONAL RECOUNT**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015**

C355t Castro, Vânia Carvalho de.

Turn on your mobile devices in the english classes [manuscrito] : *Tweets* no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount / Vânia Carvalho de Castro . – 2015.  
213 f., enc. : il., grafs. tabs., color., p&b.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

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

Bibliografia: f. 154-158.

Apêndices: f. 159-195.

Anexos: f. 196-213.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. 3. Colaboração online – Teses. 4. Língua inglesa – Escrita – Teses. 5. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 6. Internet na educação – Teses. 7. Tecnologia educacional – Teses. 8. Produção de textos – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418.007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



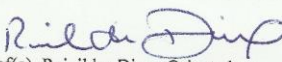
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TURN ON YOUR MOBILE DEVICES IN THE ENGLISH CLASSES:  
TWEETS NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA ON-LINE  
DO GÊNERO PERSONAL RECOUNT**

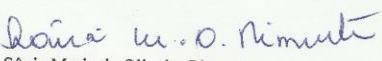
**VÂNIA CARVALHO DE CASTRO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 27 de março de 2015, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Reinildes Dias - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Vivian Bernardes Margutti  
UFVJM

  
Prof(a). Sônia Maria de Oliveira Pimenta  
UFMG

Belo Horizonte, 27 de março de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me proporcionado essa oportunidade de sair do interior do Piauí e vir estudar em uma das universidades mais renomadas do país. Por ter me dado discernimento, coragem e sabedoria para conseguir chegar até aqui e completar essa tarefa.

A minha mãe Francisca, meu pai Giovanelli, minha avó Gonçala e a minha irmã Tâmara por me apoiar com palavras de incentivo, por todas as orações, pelo carinho incondicional e apoio financeiro. Tudo que sou hoje devo a vocês. Minha família e os meus tios, vocês são meu amor, exemplo de vida! Obrigada pela assistência, confiança e por fazer parte da minha vida.

Às minhas irmãs Juliana, Larissa e Rafaela e ao meu segundo pai, Etiene, pelo apoio, incentivo e suporte financeiro.

Ao meu amigo e companheiro de todas as horas, Rodrigo, por ter sido compreensível, em todos os momentos que deixamos de fazer coisas juntos por conta da minha rotina de estudo, por ter superado momentos difíceis, sempre me incentivando e me ajudando. Obrigada por sempre focar na solução! Agradeço também, a mãe dele, tia Marília, pelo carinho e o cuidado, por ter aberto as portas da sua casa e me tratar como filha.

A minha orientadora Reinildes que possibilitou meu crescimento acadêmico, por acreditar em mim e na minha pesquisa, pela paciência e por me ensinar que sempre posso fazer melhor.

A minha professora de português, Jacqueline, por ter me acompanhado desde o início e ter contribuído para o aperfeiçoamento da minha escrita e pelas palavras de apoio e incentivo.

A Capes pelo apoio financeiro e aos funcionários do POSLIN (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) pela compreensão e excelência no trabalho. Agradeço às professoras convidadas a compor a banca de defesa por se disporem a contribuir para o aprimoramento do meu estudo.

Por fim, agradeço aos alunos envolvidos neste estudo, aos colegas do mestrado pelo aprendizado e discussões riquíssimas que contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A pesquisa investigou as possibilidades pedagógicas do *Twitter* e seus recursos como suporte no desenvolvimento de escrita colaborativa *on-line* em inglês do gênero *personal recount*. À luz deste objetivo principal, o presente estudo buscou verificar como o *Twitter* e seus recursos auxiliam na realização das etapas do processo cíclico da escrita do modelo didático de Dias (2004), tendo em vista as condições de produção do texto produzido (quem escreve, para que, sobre o quê, para quem, para quê, de que forma). A pesquisa também investigou como a produção textual por meio da colaboração *on-line* pelos *tweets* contribui para uma escrita adequada do gênero *personal recount*. Por fim, analisou os aspectos relativos ao potencial pedagógico do *Twitter* como suporte no processo de aprendizagem colaborativa. Os procedimentos didáticos que fundamentaram o ensino da produção textual dos *recounts* enfatizaram o estudo prévio das características do gênero, a escrita como processo e a colaboração entre os membros dos grupos visando o aprimoramento dos textos produzidos. O trabalho foi realizado em uma turma de alunos do Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras – CACS - localizado no campus FAFICH da UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais. A coleta de dados foi efetivada por meio de dois questionários, pelo registro de interações pelos *tweets* e pelas produções textuais dos alunos. Com base nos resultados da pesquisa, constatou-se que o uso das tecnologias digitais, na ótica da escrita como processo colaborativo (DIAS, 2004) e dos letramentos ou multiletramentos (KALANTZIS E COPE, 2012, 2013), favorece o desenvolvimento da escrita em LE, fomenta a agência e a autonomia do aluno estabelecendo sua participação efetiva no processo de produzir e revisar textos em colaboração com seus colegas.

**Palavras-chave:** gênero; *personal recount*, escrita como processo colaborativo, multiletramentos, *Twitter*.

## ABSTRACT

This research investigated the pedagogical possibilities of Twitter and its resources so as to support the development of online collaborative writing of the genre personal recount in English. This study aims to verify how Twitter and its resources aided students throughout the stages of the writing cyclic process didactic model proposed by Dias (2004), considering the text production conditions (Who is writing, why, about what, to whom, how). Also, this research looked into how the online collaborative text production through tweets contributed with the writing adequacy of the genre personal recount. Finally, it analyzed the aspects related to the pedagogical potential of Twitter to underpin the process of collaborative learning. The didactic procedures that sustained the teaching of the recounts production have emphasized the previous study of the characteristics of the genre, the writing as a process, and the collaborative writing amongst the members of the groups in order to improve their texts. The research has been carried out with a group of students at the Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras – CACS (Foreign Language Teaching Project), located in FAFICH on UFMG campus in Belo Horizonte, Minas Gerais. The data collection instruments were two questionnaires, the interactive tweets by students, and their text productions. Based on the research outcomes, it has been concluded that the digital technologies, according to the writing process and literacies or multiliteracies (KALANTZIS E COPE, 2012, 2013), help the development of the writing in foreign language, encourage learners' autonomy by establishing their effective participation in the process of production and revision in collaboration with their classmates.

**Key-words:** genre; personal recount; writing as a collaborative process; multiliteracies; Twitter.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01 - Modelo de escrita (White and Arndt, 1991)</b> .....	29
<b>Figura 02 - Etapas da produção textual proposto do Dolz et al (2010)</b> .....	31
<b>Figura 03 - O processo cíclico de Dias (2004)</b> .....	32
<b>Figura 04 - Os dois “multis” de multiletramentos.....</b>	54
<b>Figura 05 - Captura da tela do <i>Twitter</i></b> .....	64
<b>Figura 06 - Captura de tela da página do site fullstory.co.....</b>	65
<b>Figura 07 - Atividade do Grupo 1</b> .....	79
<b>Figura 08 - Captura da postagem pelo Participante 23 no <i>Twitter</i>.</b> .....	84
<b>Figura 09 - Captura da postagem pelo Participante 23 no fullstory.co.....</b>	84
<b>Figura 10 - Primeira versão da Participante 6 do Grupo 1</b> .....	97
<b>Figura 11 - Versão final da Participante 6 do Grupo 1</b> .....	99
<b>Figura 12 - Captura da tela com <i>tweet</i> de P2 para P6</b> .....	103
<b>Figura 13 - P5 interagindo com P2</b> .....	103
<b>Figura 14 - P4 interagindo com P2</b> .....	103
<b>Figura 15 -Primeira versão da Participante 10 do Grupo 2.....</b>	106
<b>Figura 16 - Última versão do texto da Participante 10 do Grupo 2.....</b>	108
<b>Figura 17 - Registro de interação de P11 para P10.....</b>	112
<b>Figura 18 - Registro de interação da P10 (Grupo 2) com a P15 (Grupo 3).....</b>	113
<b>Figura 19 - Primeira versão da Participante 15 do Grupo 3.....</b>	115
<b>Figura 20 - Publicação de quatro imagens da P15 junto à terceira versão do <i>personal recount</i></b> .....	118
<b>Figura 21 - Versão final da P15 do Grupo 3</b> .....	119
<b>Figura 22 - Captura da tela com tutorial para o <i>Twitter</i> feito pela P15 do Grupo 3.....</b>	124
<b>Figura 23 - Captura da tela com um <i>link</i> de vídeo postado pela P15 no <i>Twitter</i> ...</b>	125
<b>Figura 24 - Contribuições do P13 para a P17</b> .....	126



<b>Figura 25 - Contribuições da P15 para o P14 .....</b>	<b>126</b>
<b>Figura 26 - Contribuições da P17 para a P15 .....</b>	<b>126</b>
<b>Figura 27 - Primeira versão da Participante 18 do Grupo 4 .....</b>	<b>128</b>
<b>Figura 28 - Versão final da Participante 18 do Grupo 4 .....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 29 - Contribuição do Participante 19 no texto da P18 .....</b>	<b>133</b>
<b>Figura 30 - Captura do comentário do perfil do FullStory no texto da P22 .....</b>	<b>133</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Lugares em que os alunos usam a Internet .....	88
Gráfico 02 - Recursos <i>on-line</i> utilizados pelos alunos em aparelhos celulares .....	89
Gráfico 03 - Frequência que os alunos escrevem em Inglês .....	89
Gráfico 04 - Onde os alunos escrevem com mais frequência.....	90
Gráfico 05 - Compartilhamento da produção textual alunos com outras pessoas ..	91
Gráfico 06 - Gêneros textuais que os alunos já escreveram em Inglês .....	92
Gráfico 07 - Atividades de escrita vivenciada pelos alunos .....	92
Gráfico 08 - Tipos de <i>feedback</i> fornecido aos alunos.....	93
Gráfico 09 - O que acontecia após o <i>feedback</i> do texto pelo professor .....	94
Gráfico 10 - Primeira reação dos alunos ao utilizarem o Twitter .....	137
Gráfico 11 - Dispositivos utilizados pelos alunos durante as atividades .....	138
Gráfico 12 - Lugares que os alunos estavam quando produziam os <i>tweets</i> .....	139
Gráfico 13 - Opinião dos alunos acerca da colaboração por <i>tweets</i> .....	140
Gráfico 14 - Quantidade de reescritas dos textos pelos alunos .....	142
Gráfico 15 - Procedimentos da escrita como processo utilizados pelos alunos .....	143
Gráfico 16 - Opinião dos alunos em relação a experiência de aprender através de uma ferramenta digital .....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Síntese – Tipos textuais e Gêneros textuais .....	38
Quadro 02 - Resumo com a quantidade de interações por cada um dos grupos..	134
Quadro 03 - Resumo com a quantidade e os tipos de alterações nos <i>personal recounts</i> pelos grupos .....	135
Quadro 04 - Vantagens do uso das ferramentas <i>on-line</i> .....	144
Quadro 05 - Desvantagens do uso das ferramentas <i>on-line</i> .....	145

## **LISTA DE SIGLAS**

**HTML - Linguagem de Marcação de Hipertexto**

**LE - Língua Estrangeira**

**L1 – Primeira língua**

**L2 – Segunda língua**

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

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01 - Planejamento das atividades: versão do professor</b> .....	75
<b>Tabela 02 - Grupos, quantidade de membros e suas hashtags</b> .....	78
<b>Tabela 03 - Critérios de análise do plano textual das primeiras e últimas versões de <i>recounts</i></b> .....	81
<b>Tabela 04 - Critérios de avaliação das versões de <i>personal recounts</i></b> .....	85
<b>Tabela 05 - Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 1</b> .....	98
<b>Tabela 06 - Resumo com as alterações nas versões do texto da P6 do Grupo 1</b> ....	100
<b>Tabela 07 - Resumo das alterações dos participantes do Grupo 1 na versão final</b>	101
<b>Tabela 08 - Notas atribuídas às versões do Grupo 1</b> .....	102
<b>Tabela 09 - Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 2</b> .....	107
<b>Tabela 10 - Resumo das alterações no plano textual pela Participante 10 do Grupo 2</b> .....	110
<b>Tabela 11 - Resumo das alterações dos participantes do Grupo 2</b> .....	111
<b>Tabela 12 - Notas atribuídas às versões do Grupo 2</b> .....	111
<b>Tabela 13 - Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 3</b> .....	116
<b>Tabela 14 - Resumo com as alterações nas versões do <i>recount</i> da P15 do Grupo 3</b> .....	120
<b>Tabela 15 - Alterações na versão final pelo Grupo 3</b> .....	122
<b>Tabela 16 - Notas da versão final do Grupo 3</b> .....	123
<b>Tabela 17 - Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 4</b> .....	129
<b>Tabela 18 - Resumo com as alterações nas versões do texto da P18 do Grupo 4</b>	131
<b>Tabela 19 - Alterações na versão final pelo Grupo 4</b> .....	131
<b>Tabela 20 - Notas da versão final do Grupo 4</b> .....	132

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Justificativa.....	18
Objetivos.....	19
Perguntas de pesquisa.....	20
Organização da dissertação .....	20
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
1.1 A escrita em língua estrangeira ao longo dos anos .....	22
1.1.1 A escrita como processo .....	26
1.2 Gêneros Textuais .....	36
1.2.1 O ensino da escrita via gêneros textuais .....	40
1.3 Abordagem colaborativa.....	43
1.3.1 Escrita colaborativa <i>on-line</i> .....	47
1.3.2 A correção e os tipos de inadequações pelos alunos na escrita colaborativa.....	51
1.4 Multiletramentos .....	52
1.4.1 Multimodalidade.....	55
1.4.2 Tecnologias Digitais .....	59
1.5 Caracterizado o ambiente digital <i>Twitter</i> .....	61
1.5.1 Extensão dos 140 caracteres e o <i>site FullStory</i> .....	64
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	66
2.1 Tipo de estudo.....	66
2.2 Contexto do estudo e participantes .....	68
2.3 Procedimentos preliminares à coleta de dados .....	69
2.3.1 Questionários .....	69
2.3.2 Tutorial para o uso do <i>Twitter</i> do <i>site fullstory.co</i> .....	71
2.3.3 Estudo das características do gênero <i>personal recount</i> .....	72
2.3.4 Cronograma e as atividades de produção escrita colaborativa .....	74
2.3.5 Critérios para análise das produções textuais – primeira e última versão.....	81
2.3.6 Cartas para a explicação da pesquisa e TCLE .....	85

<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	87
3.1 Análise do primeiro questionário.....	87
3.2 Análise das produções de <i>personal recounts</i> .....	94
3.2.1 Primeira versão - escrita individual .....	94
3.2.2 Versão final - escrita em colaboração.....	95
3.2.3 Grupo 1 .....	96
3.2.3.1 Primeira versão .....	96
3.2.3.2 Versão final em colaboração.....	99
3.2.4 Grupo 2 .....	104
3.2.4.1 Primeira versão .....	104
3.2.4.2 Versão final em colaboração.....	108
3.2.5 Grupo 3 .....	114
3.2.5.1 Primeira versão .....	114
3.2.5.2 Versão final em colaboração.....	117
3.2.6 Grupo 4 .....	127
3.2.6.1 Primeira versão .....	127
3.2.6.2 Versão final em colaboração .....	129
3.2.7 Retomada dos grupos.....	134
3.3 Análise do questionário final .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>APÊNDICES</b> .....	159
APÊNDICE 01 – Questionário Inicial .....	159
APÊNDICE 02 – Questionário Final .....	162
APÊNDICE 03 – Tutorial auxiliar os participantes com o <i>Twitter</i> e o site FullStory ..	165
APÊNDICE 04 – Cronograma de atividades – versão do aluno .....	169
APÊNDICE 05 - Atividades de cada grupo .....	170
APÊNDICE 06 – Carta enviada ao coordenador do curso.....	176
APÊNDICE 07 – Carta com as produções finais dos alunos .....	177
APÊNDICE 08 – TCLE .....	195
<b>ANEXOS</b> .....	196
ANEXO 01 - Exemplos de <i>personal recount</i> .....	196
ANEXO 02 - Produções textuais: primeira versão.....	199

## INTRODUÇÃO

Com a atual expansão das novas tecnologias digitais na cultura contemporânea, os alunos de hoje interagem e socializam cada vez mais por meio de novos gêneros orais e escritos, através da tecnologia móvel em geral. Esses novos gêneros incorporaram múltiplos modos semióticos, que implicam “novas identidades para os textos da era atual que deixam de ter o predomínio da escrita ou da fala para expressar o sentido em uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador” (DIAS, 2015, s.p.).

Esses textos apresentam uma multiplicidade de recursos semióticos de comunicação como, por exemplo, o linguístico ou o verbal, o imagético, o gestual, o sonoro, o espacial (KRESS, 2003), o que pode contribuir para o multiletramento dos alunos no processo de aprender inglês, quando utilizados adequadamente para esse fim.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), multiletramentos diz respeito à multiplicidade de canais de comunicação e mídia, à crescente diversidade cultural e linguística propiciados pelas tecnologias digitais e a multimodalidade presentes nos diversos textos que circulam na sociedade. Além disso, faz-se necessário acrescentar que o letramento crítico subjaz às práticas multiletradas que forem de modo adequado desenvolvidas em sala de aula pelos professores de inglês, de modo a formar os alunos para a cidadania (DIAS, 2012a).

Ademais, numa pedagogia para os letramentos (KALANTZIS E COPE, 2012) aumentam-se também as possibilidades de interlocução e aprendizagem colaborativa em inglês por meio do uso dos novos gêneros textuais do espaço cibernético e das tecnologias móveis.

Segundo Dias (2012a), os alunos de hoje, considerados usuários frequentes do meio digital, conectam-se em ambientes digitais para interagirem e colaborarem com colegas e outras pessoas de várias partes do mundo por meio de *Blogs, Facebook, Twitter, Youtube, Skype, Wikispaces*, embora os usem esporadicamente para aprender inglês. Considerando esse panorama, surge a necessidade de integrar essas novas ferramentas digitais às ações de ensino na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, potencializando, assim, a familiaridade dos alunos com o espaço cibernético.

Consensual parece ser a noção do uso dos gêneros textuais, impressos ou digitais, às ações de ensino (DIAS, 2012a). Os gêneros textuais são fenômenos que apresentam padrões sociocomunicativos característicos vinculados à vida cultural e social e que estão



presentes no nosso meio diário (MARCUSCHI, 2009). Os gêneros surgem de acordo com as necessidades socioculturais e podem se tornar ferramentas educacionais para a sala de aula de inglês, além de serem de fácil acesso, propiciam ao aluno interação, acesso a múltiplas linguagens e colaboração uns com os outros. “Outra característica básica dos gêneros do espaço virtual é a possibilidade de inserção de *links* que ampliam e enriquecem a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala em inglês de maneiras antes nunca imaginadas” Dias (2012a, p. 297).

O gênero *personal recount*, foco desta pesquisa, é bastante comum em livros didáticos de língua inglesa e relaciona-se a temas sobre a realidade oferecendo uma diversidade de assuntos do cotidiano. Atividades nas aulas de inglês com o gênero *personal recount* tornam-se fundamentais, pois além de esse gênero ser de grande circulação, possibilita leituras através de relatos que despertam o interesse dos leitores. Reconhece-se, assim, a importância da produção desse gênero nas aulas de Inglês.

Hoje, a produção textual é vista como uma atividade social, interativa e recursiva (DIAS, 2004; HYLAND, 2004, 2007), sendo que o uso de gêneros pode potencializar a produção na modalidade escrita como processo em colaboração em grupos ou em pares. Santos (2011) destaca que o foco no processo favorece ao aluno o desenvolvimento de estratégias tornando-o mais consciente da perspectiva interativa da escrita.

A adoção generalizada de dispositivos móveis tais como aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks*, dentre outros para atividades de sala de aula possibilita aos alunos uma variedade de novos contextos sociais com tecnologias que lhes são familiares. Além disso, o uso desses dispositivos como ferramentas na aprendizagem torna-se viável, já que a maioria dos alunos possui pelo menos um desses aparelhos. Assim, o professor pode trabalhar com gêneros textuais e outros componentes da linguagem pelo uso desses dispositivos.

O *Twitter*, foco neste trabalho, configura-se como um ambiente de interação com grande popularidade pelo seu ritmo acelerado de postagens de *tweets* possibilitando interação, construção de conhecimento colaborativo e intercâmbio de ideias. O conteúdo de um *tweet* pode ser além de um texto, um *link* de imagem, vídeo ou outros *sites* no tamanho máximo de 140 caracteres permitido. Nesse ambiente há um recurso conhecido como *hashtag*, utilizado com frequência pelos seus usuários. As *hashtags* são palavras-chave ou expressões de um assunto antecidas pelo símbolo#. Uma característica desse comando é que elas se tornam fórum de discussões em torno de tópicos específicos que favorecem interações comunicativas diversas. Para Braga (2013), a comunicação

propiciada por esse ambiente virtual evidencia o ritmo acelerado de trocas de informação que caracteriza a época atual e a dinâmica das comunidades virtuais.

Tendo em vista que a aprendizagem de LE constitui-se como um processo colaborativo e social, principalmente quando são implementadas atividades baseadas em interações com uso de ambientes digitais presentes no cotidiano dos alunos, a presente pesquisa apoia-se na visão de educar na perspectiva dos multiletramentos (DIAS, 2012b, 2015; KALANTZIS, COPE, 2009, 2012, 2013).

Levando em consideração as novas tecnologias digitais como recursos a serem aplicados em contextos educacionais, esta pesquisa centra-se na produção escrita colaborativa *on-line* como processo do gênero textual *personal recount* por meio de tecnologias móveis no *Twitter*.

## **Justificativa**

A sociedade atual vem sofrendo mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, surgindo a necessidade do aluno estar mais preparado para escrever em inglês, para ingressar no mundo acadêmico e no profissional, ampliar a sua visão de textos, os quais incorporam múltiplos modos semióticos “e conscientizar-se de que precisa questionar, ler nas entrelinhas e agir para transformar” (DIAS, 2015, p.5).

Considerando esse panorama, a realização de estudos sobre o uso das novas tecnologias no ensino da escrita em LE pode resultar em propostas de ações pedagógicas com ganhos notáveis para a aprendizagem. Também é importante ter em vista o cenário atual cada vez mais digitalizado e colaborativo e visar ao empoderamento dos alunos.

A motivação para o estudo de tarefas colaborativas em pares ou em grupos baseia-se em dois aspectos. O primeiro, é que não há uma quantidade considerável de pesquisas sobre usos educacionais de tecnologias digitais e dispositivos móveis dos alunos. O segundo, pauta-se na visão de que o *Twitter* contém recursos necessários ao desenvolvimento deste estudo devido ao seu caráter multimodal que favorece a inserção de modos de representação, tais como imagens, áudios, vídeos e *links*. Além disso, trata-se de um ambiente de fácil acesso, gratuito, que possibilita a interação, a co-construção de conhecimentos e a comunicação através de fórum de discussão pelas *hashtags* e *tweets*.

Ambos aspectos centram-se na ótica dos letramentos ou multiletramentos, por meio de uma ferramenta digital fundamentado na escrita como processo.

Acredita-se, então, que o seu uso como recurso pedagógico pode facilitar o compartilhamento de conhecimento da língua inglesa pelo processo de escrita colaborativa *on-line* do gênero *personal recount*.

Acreditamos que os alunos possam desenvolver suas competências para usar a LE quando as funcionalidades dessas tecnologias digitais favorecem ao professor no desenvolvimento de suas habilidades multiletradas e na expansão de suas atividades em sala de aula, e, ao aluno, quando são dadas oportunidades para aprendizagem com tecnologias que lhe são familiares.

Problematizar e propiciar no ambiente universitário e na própria sociedade estudos sobre o uso das novas tecnologias pode resultar em propostas de implementação das tecnologias digitais favorecendo o conhecimento multicultural, competência do uso real da língua e aperfeiçoamento das competências necessárias dos alunos para os desafios da era contemporânea.

### **Objetivos de pesquisa**

- Objetivo geral:

O objetivo principal desse estudo é **investigar as possibilidades pedagógicas do *Twitter* e seus recursos como suporte no desenvolvimento de escrita colaborativa em inglês do gênero *personal recount***. A produção textual foi realizada em colaboração entre os alunos-participantes, por meio do *Twitter* e seus recursos, tendo em vista as condições de produção (para quem escreve, como escreve, para que escreve, onde escreve) em uma turma de alunos do Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras – CACS - localizado no campus FAFICH da UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais.

- Objetivos específicos:

- a) Compreender como o *Twitter* e seus recursos auxiliam na realização das etapas da escrita como processo.
- b) Examinar como a produção textual por meio da colaboração pelos *tweets* contribui para uma escrita adequada do *personal recount*.

- c) Verificar quais aspectos do *Twitter* contribuem para a aprendizagem colaborativa.

### **Perguntas de pesquisa**

Diante dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, o trabalho será desenvolvido com vistas a responder às seguintes perguntas:

- a) De que maneira o *Twitter* e seus recursos auxiliam na realização das etapas da escrita como processo, tendo em vista as condições de produção do texto produzido?
- b) Como a produção textual por meio da colaboração *on-line* pelos *tweets* contribui para uma escrita adequada do gênero *personal recount*?
- c) Quais os aspectos relativos ao potencial pedagógico do *Twitter* e seus recursos como suporte no processo de aprendizagem colaborativa?

### **Organização da dissertação**

Considerando as perguntas que norteiam essa pesquisa, e com o objetivo de respondê-las, o presente trabalho é dividido em três capítulos, além da introdução e das considerações finais como descrevemos a seguir. No primeiro capítulo, está exposta a teoria em que a análise fundamentou-se. Inicialmente, apresentamos um breve histórico sobre a produção escrita em LE ao longo dos anos e, depois, focalizamos na escrita como processo. Em seguida, apresentamos os conceitos de gêneros textuais e a escrita via gêneros.

Abordamos também a aprendizagem colaborativa, e, nesse mesmo item, discutimos a escrita colaborativa *online* e a correção e os tipos de inadequações pelos alunos na escrita colaborativa. Apresentamos, ainda, o conceito de multiletramentos, multimodalidade, discutimos sobre o uso das tecnologias digitais no ensino, e, por fim, caracterizamos o *Twitter* e seus recursos, exibindo pesquisas relevantes sobre o uso desse ambiente no ensino da produção escrita.

No segundo capítulo, será abordada a metodologia para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, descrevemos o tipo de estudo, o contexto da pesquisa e os

participantes e, em seguida, relatamos os procedimentos utilizados na coleta de dados. O terceiro capítulo foi reservado à discussão e análise dos dados e resultados obtidos. Por fim, a última seção expõe as considerações finais da pesquisa, tecemos considerações acerca das descobertas efetuadas, apresentamos as respostas às perguntas de pesquisa e sugestões para futuras pesquisas.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão abordadas as perspectivas teóricas que fundamentaram este trabalho. Nele, apresentamos primeiramente os principais construtos teóricos agrupados em cinco momentos. No primeiro, discutiremos os modelos de produção escrita em língua estrangeira. Subsequente, refletimos sobre as noções de gêneros e o uso deles na sala de aula. No terceiro momento, discutimos as premissas da abordagem colaborativa. No quarto, expusemos o conceito de multiletramentos conforme os estudos de Kalantzis e Cope (2012) e ainda, neste mesmo item, apresentamos as ideias principais da Multimodalidade e das Tecnologias Digitais. Por fim, caracterizamos o ambiente virtual *Twitter* e seus recursos.

### 1.1 A escrita em língua estrangeira ao longo dos anos

O processo de produção escrita em língua estrangeira modificou-se e redefiniu-se de acordo com os fenômenos históricos e as demandas sociais existentes dentre os mais variados contextos acadêmicos. Assim, surgiram diversas teorias de escrita apresentando focos distintos: escrita com foco na forma, foco nas funções, foco na expressão criativa, foco no conteúdo e foco no processo.

A escrita com foco na forma (*focus on language structures*) emergiu em meados da década de 60, influenciada pelas teorias behavioristas de ensino de línguas estrangeiras dominantes da época. Segundo Figueiredo (2005, p.23), “a escrita com foco [na forma] foi influenciada pelas abordagens de línguas, desde o método de gramática e tradução até o método audiolingual, que sofreu influência na teoria behaviorista”. A escrita era considerada resultado da imitação de modelos estruturais fornecidos pelo professor. Assim, os alunos observavam os modelos e tentavam internalizar o modo como eram estruturados para segui-los (FIGUEIRERO, 2005).

Pode-se dizer que nessa abordagem a escrita é, “essencialmente, vista como um produto construído a partir do conhecimento gramatical e lexical do escritor [...]”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Minha tradução para: “Essentially, writing is seen as a product constructed from the writer’s command of grammatical and lexical knowledge, and writing development is considered to be the result of imitating and manipulating models provided by the teacher.” (HYLAND, 2004, p.3)

(HYLAND, 2004, p.3), logo, o aluno cria uma visão limitada sobre o ato de escrever. Nesse sentido, de acordo com o autor, “a precisão e a clareza são considerados os principais critérios de um bom texto” (Ibid., p 4). A função comunicativa do texto é deixada de lado para que sejam enfatizadas as combinações de formas lexicais e sintáticas e das regras usadas para criar textos. Alguns anos depois, Hyland (2007) defende que a escrita não pode ser aprendida nos contextos inautênticos da sala de aula, visto que “a comunicação tem sempre um propósito, um contexto e um público-alvo” (Ibid., p, 152), e estes aspectos precisam formar a base para as tarefas de escrita significativas para quem escreve.

Na década seguinte, ganha proeminência a escrita com ênfase nas funções (*focus on text functions*). Segundo Hyland (2004, p.6), “um dos objetivos dessa orientação é auxiliar os alunos a desenvolver parágrafos eficazes através da criação de uma sentença tópico (*topic sentence*), frases de apoio (*supporting sentences*) e transições para o desenvolvimento de diferentes tipos de parágrafos”<sup>2</sup>. Assim, “os alunos são orientados a produzir sentenças conectadas de acordo com modelos de tarefas prescritas” (Ibid., p. 6), tais como reordenar frases, selecionar enunciados apropriados para preencher as lacunas e escrever parágrafos de informações dadas.

Nessa abordagem, os textos são vistos como entidades estruturais organizadas em introdução, desenvolvimento e conclusão. Hyland (2004, p. 6) enfatiza que um princípio importante dessa abordagem é relacionar estruturas à significados e isso “introduz a ideia de que as formas linguísticas específicas executam certas funções comunicativas e os alunos podem aprender as funções mais relevantes de acordo com suas necessidades.”<sup>3</sup> Percebe-se uma semelhança entre essa abordagem e a escrita com foco na forma, não havendo, de fato, uma produção textual significativa por parte do aluno, pois, como afirma Hyland (2004, p. 12),

o foco exclusivo na forma ou na função indica a escrita dissociada dos propósitos sociais e das experiências pessoais do escritor [...] Produções textuais guiadas são baseadas na suposição de que textos são objetos, os quais podem ser ensinados de forma independente de contextos

---

<sup>2</sup> Minha tradução para: “One aim of this focus is to help students develop effective paragraphs through the creation of topic sentences, supporting sentences, and transitions, and to develop different types of paragraphs.” (HYLAND, 2004, p. 6)

<sup>3</sup> Minha tradução para: “This introduces the idea that particular language forms perform certain communicative *functions* and that students can be taught the functions most relevant to their needs.” (HYLAND, 2004, P.6)

particulares, escritores, ou leitores, e que, seguindo certas regras, os escritores podem representar os seus significados pretendidos de forma plena. A escrita, no entanto, é mais do que uma questão de providenciar elementos na melhor ordem.

Na escrita criativa (*focus on creative expression*), a escrita é considerada um ato criativo e de autodescoberta (HYLAND, 2004). Nessa abordagem, o professor não ensina a escrever e sim oferece subsídios para que o aluno aprenda a partir de seus significados pessoais e de seus próprios pontos de vista sobre um determinado tema. Hyland (2004, p.10) afirma que “é difícil extrair princípios claros para ensinar e avaliar “a boa escrita” [a partir dessa] abordagem”<sup>4</sup>, pois nela considera-se que

a escrita é aprendida, não ensinada. Logo, a instrução para a escrita é não diretiva e pessoal. [Além disso], a escrita é uma forma de compartilhar significados pessoais e os cursos de escrita enfatizam o poder do indivíduo para construir seus próprios pontos de vista sobre um tema. Os professores veem seus papéis simplesmente para proporcionar aos alunos o espaço para fazer seus próprios significados dentro de um ambiente positivo e cooperativo. (Hyland, 2004, p. 9)<sup>5</sup>

Na visão da escrita criativa evita-se a imposição de modelos, o foco no erro e em regras. Privilegia-se a capacidade que o escritor tem de aprender a se expressar por meio de suas produções. “Embora muitos alunos de segunda língua escrevam textos bem sucedidos através desta abordagem, outros podem experimentar dificuldades, visto que esse tipo de produção não considera suas origens culturais, as consequências sociais da escrita, e os propósitos da comunicação do mundo real, onde a escrita realmente importa” (HYLAND, 2004, p.10)<sup>6</sup>. Além disso, a função social da comunicação fica em segundo plano.

---

<sup>4</sup> Minha tradução para: “In addition, it is difficult to extract from the approach any clear principles from which to teach and evaluate “good writing.” (HYLAND, 2004, P.10)

<sup>5</sup> Minha tradução para: “Writing is learned, not taught, so writing instruction is nondirective and personal. [Moreover], writing is a way of sharing personal meanings and writing courses emphasize the power of the individual to construct his or her own views on a topic. Teachers see their role as simply to provide students with the space to make their own meanings within a positive and cooperative environment”. (HYLAND, 2004, p. 9)

<sup>6</sup> Minha tradução para: “Although many L2 students have learned successfully through this approach, others may experience difficulties, as it tends to neglect the cultural backgrounds of learners, the social consequences of writing, and the purposes of communication in the real world, where writing matters.” (HYLAND, 2004, P.10)



Cabe salientar que a escrita criativa prioriza a livre expressão, as ideias e as crenças do escritor. Para Hyland (2007, p.150), “proporcionar aos aprendizes a ‘liberdade’ para escrever incentiva a fluência da escrita, mas isso não os deixa livres das restrições da gramática na construção de sentidos sociais em contextos públicos”<sup>7</sup>. Ele complementa suas ideias ao afirmar que essa abordagem

simplesmente assume que todos os escritores têm um potencial inato semelhante e podem aprender a expressar-se através da escrita, se a sua originalidade e espontaneidade estão autorizadas a florescer. Escrever é visto como uma fonte de autodescoberta guiada pela escrita de temas que apresentam potencial interesse para os escritores e, como resultado, é provável que essa abordagem seja mais bem sucedida nas mãos de professores que escrevem de forma criativa.<sup>8</sup>

A escrita com foco no conteúdo (*focus on content*), bastante comum em cursos de LE, prioriza “sobre” o que os alunos irão escrever. Segundo Hyland (2004, p.14), tal abordagem centra-se na escrita de “tópicos de interesse geral que estabelecem uma coerência e um propósito com a proposta do curso onde são trabalhados [...]”<sup>9</sup> e as atividades de escrita são usualmente sobre questões sociais como, por exemplo, poluição, meio ambiente, violência contra a mulher etc. Hyland (2007, p.161) explica ainda que:

[a]o tornar claro para os alunos que os professores valorizam na escrita e enfatizam exatamente o que se espera deles em qualquer tarefa de escrita, os alunos sabem como irão ser avaliados e o que eles têm que fazer para ser bem sucedidos, e isso lhes dá maior motivação e confiança para escrever.<sup>10</sup>

Hyland (2004, p.15) afirma ainda que, nesse tipo de abordagem (“*focus on content*”), “alguns alunos podem sofrer desvantagem por não ter familiaridade com certos

---

<sup>7</sup> Minha tradução para: “Providing students with the “freedom” to write may encourage fluency, but it does not liberate them from the constraints of grammar in constructing social meanings in public contexts.” (HYLAND, 2007, P.150)

<sup>8</sup> Minha tradução para: “simply assumes that all writers have a similar innate creative potential and can learn to express themselves through writing if their originality and spontaneity are allowed to flourish. Writing is seen as springing from self-discovery guided by writing on topics of potential interest to writers and, as a result, the approach is likely to be most successful in the hands of teachers who themselves write creatively.”

<sup>9</sup> Minha tradução para: “Typically this involves a set of themes or topics of interest that establish a coherence and purpose for the course [...]” (HYLAND, 2004, P.14)

<sup>10</sup> Minha tradução para: “[b]y making clear to students what teachers value in writing and emphasizing exactly what is expected from them in any writing task, students know how they will be assessed and what they have to do to be successful, and this gives them greater motivation and confidence to write.”

temas ou tipos de textos que irão escrever”<sup>11</sup>. Assim, ele sugere que o professor forneça o suporte necessário aos alunos através de atividades que desenvolvam o conhecimento acerca do tema e que o auxiliem no aprendizado de vocabulário e de estruturas necessárias apropriadas aos tópicos que irão escrever. Em linhas gerais, o autor afirma que:

os professores devem se concentrar em aumentar as experiências dos alunos sobre os textos e sobre as expectativas dos leitores, bem como proporcionar-lhes uma compreensão dos processos de escrita, formas de linguagem e gêneros. [...] [I]sso significa que precisamos ser sensíveis às práticas e as percepções da escrita que os alunos trazem para a sala de aula, e construir sobre eles, para que eles percebam a escrita em relação a grupos e contextos específicos. (Ibid., P.26)<sup>12</sup>

Assim, as diferentes orientações relativas ao ensino de escrita em língua estrangeira nos ajudam a compreender a complexidade do processo de escrita nas práticas de sala de aula.

Tendo apresentado um breve histórico sobre a produção escrita ao longo do tempo, na próxima seção centraremos na escrita como processo.

### **1.1.1 A escrita como processo**

Com o respaldo de pesquisas pioneiras na área da escrita, a produção textual é vista hoje como uma atividade social, agentiva e interativa (DIAS, 2004; HYLAND, 2007; WHITE; ARNT, 1991). A escrita como processo engloba todos esses fatores nas práticas de letramentos em salas de aulas de línguas, ocorre em etapas não lineares e enfatiza o papel do escritor como um produtor independente de textos. Nesta abordagem, o foco não é o texto como produto final, mas o processo que direciona o escritor na construção de um texto, ao longo de etapas. O professor age como um mediador auxiliando os alunos no processo de escrita. Hyland afirma que:

---

<sup>11</sup> Minha tradução para: “L2 students may be disadvantaged in such classrooms as they do not typically have a strong familiarity with either the topics or the types of texts they have to write.” (HYLAND, 2004, p.15)

<sup>12</sup> Minha tradução para: “teachers should focus on increasing students’ experiences of texts and reader expectations, as well as providing them with an understanding of writing processes, language forms, and genres. [...] [I]t means that we need to be sensitive to the practices and perceptions of writing that students bring to the classroom, and build on these so that they come to see writing as relative to particular groups and contexts.” (Ibid., p.26)

[o] papel do professor é orientar os alunos através da escrita como processo, evitando a ênfase na forma para ajudá-los a desenvolver estratégias para geração, rascunhos e refinamento de ideias. E isso é efetuado através de atividades de pré-escrita para gerar ideias sobre conteúdo e estrutura, incentivando o *brainstorming* e o delineamento do texto, pela produção de múltiplos rascunhos, propiciando *feedback* efetivos, visando as revisões de nível do texto, facilitando respostas entre pares, e estabelecendo maior tempo para as correções de superfície até a edição final (Hylland, 2004, p.15)<sup>13</sup>.

O primeiro modelo teórico de escrita em LE, com ênfase no processo, foi o de Flower and Hayes (1980). Esse modelo “procura evidenciar o papel do escritor e como seu conhecimento anterior – resgatado da memória de longo prazo – e sua atitude com relação ao tópico e ao seu leitor em potencial podem influenciar o processo da escrita” (VEADO, 2008, p.17). O modelo apresenta uma certa linearidade, visto que o processo de escrita tem “início com o estabelecimento de uma tarefa, seguido da busca do conhecimento anterior sobre o tópico na memória de longo prazo do escritor para, então, partir para o processo de escrita propriamente dito” (Ibid., p.17).

Esse modelo preconiza que o escritor ative seu conhecimento sobre o tema, em sua memória de longo prazo e, a partir desse ponto, comece a planejar os elementos de composição (organização e estabelecimento de meta) para, assim, traduzir suas ideias em palavras (FIGUEREDO, 2005). O escritor prioriza, então, o planejamento, a revisão e as etapas recursivas de escritas e reescritas.

Embora o modelo de 1980 considerasse os processos cognitivos do aluno, ele recebeu algumas críticas por não considerar as diferenças individuais dos escritores e também pela linearidade entre os componentes da escrita (FIGUEREDO, 2005). Foi revisto por Flower e Hayes (1994) e Hayes (1996) e, segundo Fortunato (2009), o novo modelo passou a enfatizar os fatores sociais e motivacionais do processo de produção de textos. A última versão deste modelo evidencia as competências que os produtores de texto utilizam durante a tarefa de escrita, tais como resolver problemas, refletir sobre a tarefa e definir metas e ideias para escrita do texto. Fortunato (2009, p.123) esclarece que:

[e]sse novo modelo descreve os aspectos sociais e os individuais do processo de escrita de forma mais clara e abrangente, procurando

---

<sup>13</sup> Minha tradução para: “[t]he teacher’s role is to guide students through the writing process, avoiding an emphasis on form to help them develop strategies for generating, drafting, and refining ideas. This is achieved through setting pre-writing activities to generate ideas about content and structure, encouraging brainstorming and outlining, requiring multiple drafts, giving extensive feedback, seeking text level revisions, facilitating peer responses, and delaying surface corrections until the final editing” (HYLLAND, 2004, p.15).

abarcam em sua representação a complexidade dos aspectos da vida social e pessoal envolvidos no processo. Detalha cada um desses componentes, analisando elementos que não estavam presentes no modelo anterior, como é o caso da distinção entre o conhecimento que provém das interações sociais (a audiência e a atividade de leitura) e o que provém dos meios físicos (o texto que o escritor escreve e a mídia que utiliza para isso) compreendidos como elementos que interferem e definem o trabalho do escritor, ou seja, determinam o contexto de sua produção.

Com base nesse modelo, Bereiter e Scardamalia (1986) propuseram um novo que considerava as diferenças de complexidade de processamento de escritores qualificados e não habilidosos (FIGUEREDO, 2005). Apontaram dois modelos no processamento da escrita: o *knowledge telling* para enfatizar que os escritores menos habilidosos planejam e revisam menos os textos e preocupam-se mais com o conteúdo, e o *knowledge-transforming* para demonstrar que os escritores mais habilidosos refletem mais e reformulam mais ativamente suas ideias acerca da produção dos textos (FIGUEREDO, 2005; MURADAS, 2013). Em sua análise sobre esse modelo, Veado (2008, p. 20) ressalta que

[o] modelo de Bereiter e Scardamalia tem, como ponto positivo, a tentativa de explicar o processo de produção textual de escritores com graus diferentes de experiência, e não de apresentar um único modelo que possa ser aplicado indiscriminadamente a todos os tipos de escritores.

Essas duas autoras descrevem dois tipos de comportamento do produtor de textos: o de “*high road*” e o de “*low road*”. O primeiro comportamento é típico de escritores maduros que comparam os seus objetivos de produção textual com o que estão escrevendo, vão e voltam no processo. Os de “*low road*” são visivelmente imaturos e não escrevem orientados para o objetivo final de sua produção textual, não levando em conta o propósito e o seu público alvo.

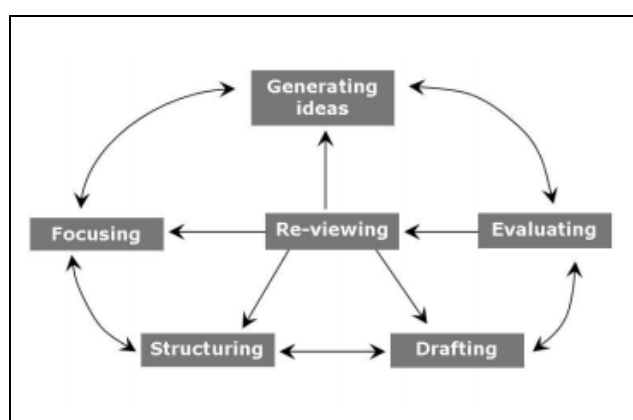
O modelo de escrita em LE proposto por White e Arndt (1991, apud Veado, 2008) enfatiza que as etapas de escritas se inter-relacionavam de forma cíclica. Segundo Figueiredo (2005) e Baroudy (2008), esse modelo prioriza as revisões, as quais constituem-se como um processo motivador da escrita à medida que o escritor aperfeiçoa a forma e o conteúdo do texto. Segundo Alves (2008, p.5):

[g]eralmente, muitos escritores não sabem o que escrever com antecedência e muitas ideias só são reveladas quando eles já iniciaram

a escrita do texto. Então, para revisá-lo, eles voltam ao início para rever e alterar palavras ou estruturas antes de seguirem adiante. Continuam fazendo isso até que estejam satisfeitos com o resultado.<sup>14</sup>

Zamel (1985 apud Martinez, 2005, p.12) acrescenta que “[t]his revising not only addresses such features as form, discourse organization, paragraph structure, and cohesive devices but encourages students to be more than just mere language learners but rather developing writers.” A seguir, o modelo de escrita proposto por White and Arndt:

**Figura 01: Modelo de escrita (White and Arndt, 1991)**



Fonte: White e Arnold (1991, p. 43 apud Alves 2008, p.6)

Como pode-se perceber na Figura 1, o processo de escrita é composto por várias etapas não lineares (ALVES, 2008; BAROUDY, 2008; DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2005; MARTÍNEZ, 2005; VEADO, 2008). Segundo tais pesquisadores, esse modelo compreende os seguintes subprocessos: a geração de ideias (*generating ideias*) que consiste no processo em que o escritor recorre à sua memória de longo prazo para obter ideias sobre o que irá escrever. Nesta etapa “o escritor utiliza seu próprio conhecimento de mundo [...] ou a leitura de outros textos para gerar as primeiras ideias” (VEADO, 2008, p.23). Segundo White and Arndt (1991, p.18 apud Martinez, 2005, p.7) “[...] brainstorming should be unhindered and non-critical to promote productivity and

<sup>14</sup> Minha tradução para: “[m]any writers often do not know what they want to write beforehand and many ideas are only revealed once the writer has started. They then move backwards to revise and change words or structures before they move forwards and they continue doing this until they are satisfied with the result.”

creativity. Brainstorming should be used to identify purpose and audience (if these are not pre-set), to develop the topic and the organization of ideas”.

À medida que o texto vai sendo escrito, novas ideias podem surgir ocasionando uma revisão (*re-viewing*). “A revisão permeia todo o processo de produção de um texto, daí sua posição central neste modelo” (VEADO, 2008, p.24). O escritor, “diante das possibilidades de assuntos para escrever, precisa decidir o que será focalizado em seu texto; esse processo configura a delimitação do tópico (*focusing*)”, (FIGUEIREDO, 2005, p.27).

A estruturação de ideias (*structuring*) consiste no processo de agrupamento de ideias geradas e delimitadas pelo escritor. Baseando-se em White e Arndt (1991), Veado (2008, p. 23) ressalta que “esta etapa se confunde com o próprio processo de escrever, uma vez que novas ideias acabam aparecendo durante o processo, exigindo do autor uma constante reavaliação do planejamento original.”

O rascunho (*drafting*) envolve a primeira versão do texto. Receber comentários através do *feedback* de outras pessoas na fase da produção de rascunhos é fundamental. Segundo Martinez (2005, p. 2), “o rascunho demonstra a transição do escritor para leitor, visto que os múltiplos rascunhos são produzidos e cada um deles pode ter um *feedback* do professor ou dos colegas de sala”<sup>15</sup>.

A avaliação (*evaluating*) ocorre quando o escritor analisa e avalia de forma crítica se as ideias e as informações apresentadas no seu texto possuem coerência. Com base no processo de escrita proposto por White e Arndt, Figueiredo (2005, p.28) afirma que:

[p]odemos [ ... ] perceber que não há um único processo da escrita. Os processos de escrita podem variar de acordo com a tarefa a ser desenvolvida, o grau de experiência do escritor, o tempo que o escritor dedica à produção de um bom texto, as leituras que ele tem do assunto a ser escrito etc.

Mais recentemente, Dolz et al (2010) propuseram uma abordagem para o português como língua materna no Brasil que permite compreender as competências e as dificuldades dos alunos produtores de textos. Salientam que fatores como a diversidade textual e a escolha do gênero textual são importantes para a atividade de produção escrita e consideram ainda os aspectos afetivos, cognitivos e sociais do aluno.

---

<sup>15</sup> Minha tradução para: “Drafting shows the transition from writer based and reader- based text because multiple drafts are produced and each one has feedback from the teacher or from peers.” (MARTINEZ, 2005, P. 2)

O modelo de escrita como processo proposto por esses autores envolve cinco etapas principais para a produção textual no contexto escolar e “cada uma delas se refere a uma situação de comunicação de um gênero textual de referência (um conto, uma fábula, uma receita de cozinha etc.)” (Ibid., p. 24).

**Figura 02: Etapas da produção textual proposto do Dolz et al (2010)**



**Fonte: Dolz et al (2010)**

A primeira, trata-se da *contextualização*, que consiste na interpretação do contexto para a produção de um texto coerente à situação de comunicação. A segunda, consiste na *elaboração e desenvolvimento dos conteúdos temáticos* em função do gênero textual. A terceira, apresenta a *planificação*, a organização do texto em partes. A quarta traz a *textualização*, que consiste na utilização de marcas linguísticas, tais como pontuação e parágrafos. Por último, a quinta propõe a *releitura, revisão e reescrita* do texto final. Com base nesses componentes relativos à produção escrita, Dolz et al (2010, p.27) destacam que:

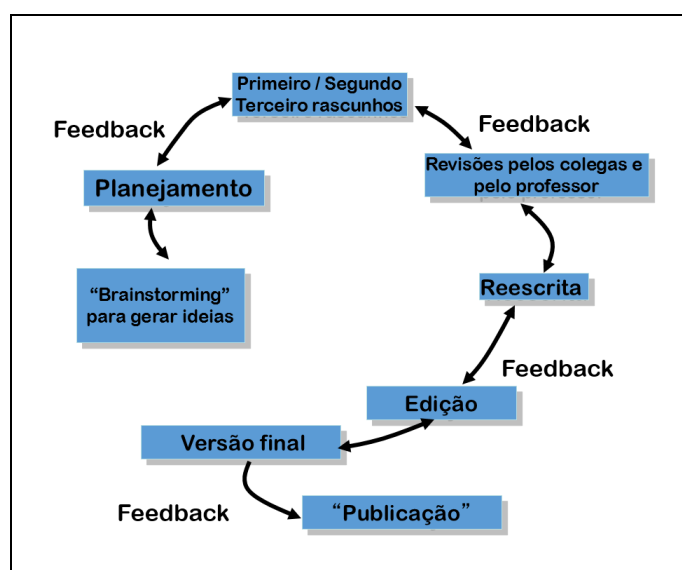
[a] fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos que os escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.

O modelo pedagógico de escrita em língua estrangeira de Dias (2004), com base em White e Arndt (1991), parte da noção de escrita como uma atividade social, agentiva, interativa, recursiva, colaborativa e incorpora aspectos cognitivos pela participação dos produtores de textos. Na perspectiva da pesquisadora, a tarefa de produzir um texto em LE considera três tipos de conhecimentos nos processos de produção e recepção de textos. O conhecimento de mundo, que é o conhecimento prévio que o aluno já adquiriu ao longo de sua vida, o conhecimento léxico-sistêmico, que envolve a “capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos” (DIAS, 2004, p.209) e o conhecimento sobre textos, a capacidade de reconhecer e produzir diferentes gêneros textuais.

Para a pesquisadora, esses três tipos de conhecimentos são primordiais no processo de construção de sentido do texto tanto para o produtor quanto para o leitor, à medida que o emissor deixa marcas e conexões em seu texto que induz a inferências e ao conhecimento prévio do leitor.

No modelo da pesquisadora, ganham ênfase os estágios do processo cíclico de produção textual: brainstorming ou geração de ideias, planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, colaboração propiciada por diferentes *feedback*, edição e publicação da versão final. Como podemos observar na Figura 2:

**Figura 03: O processo cíclico de Dias (2004)**



Fonte: Dias (2004, p.212)



Com base na Figura 3, Dias (2004) considera três estágios primordiais para uma aula de produção textual em inglês como LE. O primeiro, a pré-escrita envolve dois processos para gerar o texto: o *brainstorming* (levantamento de ideias) e o planejamento. “Com base nas condições de produção especificadas para a escrita [quem escreve, sobre o quê, para quem e de que forma escreve], o aluno terá a oportunidade de discutir sobre o tema e o gênero do texto que vai produzir [...]” (Ibid., p.214). Essas discussões podem ser em pares ou em grupos e o “acesso à internet, leituras, atividades de compreensão escrita ou oral precedem a tarefa de produção de textos que podem ser úteis nesta etapa de levantamento de ideias” (Ibid., p. 214).

Recomenda-se que seja desenvolvido um esquema do que será produzido (planejamento) baseado na fase anterior. “É essencial que o aluno incorpore a noção de que o planejamento é uma etapa importante que pode contribuir para a produção de um texto claro, coerente e bem organizado, em função do gênero textual e dos objetivos da escrita” (Ibid., p. 214).

O segundo estágio, o processo de escrita, envolve as “múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas, de modo que um aluno revise o trabalho do outro, com fins de aperfeiçoamento do texto ao longo da produção textual” (Ibid., p. 215). Receber comentários através do *feedback* de colegas, amigos e o do professor durante todo o processo de escrita é extremamente relevante. Fundamentando-se em Brown (2001, p. 340) Martinez (2005, p. 12) ressalta que

[d]urante a correção entre pares, os professores têm a oportunidade de trabalhar face a face com os alunos individualmente, enquanto todos estão ocupados fazendo alguma coisa. Esta é uma excelente oportunidade para que os professores assumam o papel de “facilitador”, para fornecer orientação no processo de pensar, sem impor seus próprios posicionamentos e crenças sobre a escrita dos alunos [...].<sup>16</sup>

É primordial que “o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até a versão final” (Ibid., p.215). As revisões possibilitam melhor organização das ideias e propiciam a autorreflexão do escritor sobre seu próprio texto. Segundo a pesquisadora, quando os textos forem produzidos no meio *on-line*, sugere-se que o professor incentive o aluno a

---

<sup>16</sup> Minha tradução para: “[d]uring the peer-correcting stage teachers have the opportunity to work face to face with individual students, as everyone is busy doing something. This is an excellent opportunity for teachers to take on the role of ‘facilitator’, to provide guidance in the thinking process without imposing their own thoughts and beliefs on student’s writing [...]”

utilizar editores de textos, programas de verificação ortográfica, de gramática e dicionários *on-line*. Além disso, o aluno deverá “fazer uso de recursos básicos de diagramação (configuração da página, tipologia variada, recursos gráficos e visuais)” (Ibid., p. 216) para compor seus textos com as características próprias do gênero textual que irá produzir.

A terceira etapa, a pós-escrita, “é dedicada a reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos, como também sobre os aspectos gramaticais relacionados a tais textos [...]” (Ibid., p. 216). A pesquisadora considera a publicação da versão final um aspecto muito importante no processo de escrita. Assim, “é essencial que o texto produzido seja socializado por meio de ‘publicações’ que podem ser feitas no mural da sala, em *portfolios* individuais, no *site* da turma, etc.” (Ibid., p. 216), de forma que atenda às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um público-alvo, não se limitando somente a uma simples tarefa escolar sem propósito social.

Faigley e Witte (1981) também destacam a importância das revisões e das reescritas para a qualidade da produção textual. Eles salientam que revisar não é apenas corrigir erros e propõem uma taxonomia de revisões levando em consideração “se novas informações são trazidas para o texto, ou se informações existentes são removidas, de tal maneira que não possam ser recuperadas por meio de inferências” (Ibid., p.402)<sup>17</sup>.

De acordo com a taxonomia dos autores, as mudanças que “não trazem novas informações a um texto ou não removem informações existentes no texto, são chamadas de revisões de superfície (*surface changes*)”, e, “as que envolvem adição ou exclusão de conteúdo já existente no texto, são as revisões de conteúdo (*meaning changes*)” (Ibid., p.402)<sup>18</sup>. Segundo Faigley e Witte (1981, p.403), esses dois tipos de revisão podem compreender:

- a) adições: quando uma palavra é adicionada ao texto (*you pay two dollars => you pay a two dollar entrance fee*);
- b) exclusões: quando uma palavra é retirada do texto (*several rustic looking restaurants => several rustic restaurants*);

---

<sup>17</sup> Minha tradução para: “Our taxonomy of revision changes is based on whether new information is brought to the text or whether old information is removed in such a way that it cannot be recovered through drawing inferences”. (FAIGLEY E WITTE, 1981, p.401).

<sup>18</sup> Minha tradução para: “We call changes that do not bring new information to a text or remove old information Surface Changes. [...] Meaning Changes, [...] involve the adding of new content or the deletion of existing content”. (FAIGLEY E WITTE, 1981, p.402).

c) substituições: quando uma palavra é modificada por um sinônimo ou por unidades mais longas que representam o mesmo conceito (*out-of-the-way spots => out-of-the-way places*);

d) reestruturações: quando palavras ou ideias são reorganizadas nas frases podendo haver substituições (*springtime means to most people => springtime, to most people, means*);

e) distribuições: quando uma sentença é dividida em partes, inclusive quando a separação envolve a criação de novos parágrafos (*I figured after walking so far the least it could do would be to provide a relaxing dinner since I was hungry. => I figured the least it owed me was a good meal. All that walking made me hungry.*) e

f) consolidações: ao contrário das distribuições, ocorre quando há a união de dois ou mais segmentos em um só (*And there you find Hamilton's Pool. It has cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation. => And there you find Hamilton's Pool: cool green water surrounded by 50-foot cliff and lush vegetation.*)

Destacamos que a abordagem com foco no processo apresenta caráter dinâmico, desenvolve diferentes competências nos alunos e enfatiza interações entre o produtor de textos e o meio em que está inserido através de aspectos cognitivos. Nessa direção, Martinez (2005, p. 2) aponta as principais vantagens oferecidas por esta abordagem, a saber:

- a) O foco é no processo (não no produto final).
- b) Fundamenta-se no leitor (não no escritor).
- c) O texto direciona-se a um público real.
- d) Dispõe-se de uma variedade de técnicas.
- e) O professor desempenha o papel de suporte (pelas ações de *scaffolding*), facilitador e leitor.
- f) O papel do aluno é o de compartilhar e colaborar.
- g) A gramática é uma ferramenta (um meio e não um fim).
- h) O significado é essencial (não a forma, não nos primeiros estágios de escrita).
- i) É um processo criativo.

- j) A avaliação e o *feedback* são propiciados durante todo o processo (e não apenas no final).

Alves (2008, p.5) ressalta que a “escrita como processo pode ser uma abordagem mais eficaz de ensino de escrita, uma vez que ajuda os alunos a concentrar-se no processo de criação de texto através das várias fases: geração de ideias, rascunhos, revisão e edição [...]”<sup>19</sup>.

Nos últimos anos, a escrita como processo vem sendo complementada com a abordagem via gêneros textuais e tem orientado o ensino de escrita em LE. Por esse motivo, apresentamos a seguir contribuições dessa nova perspectiva.

## 1.2 Gêneros Textuais

Os gêneros textuais referem-se a textos, orais ou escritos, materializados em situações de uso social da língua nas diversas circunstâncias de comunicação pela linguagem. Alguns exemplos de gêneros textuais são: telefonemas, relatórios, bulas de remédios, editoriais, atas, conferências, aula expositiva, aulas virtuais, bate-papo por computador, cardápio de restaurante, reportagens, cartas, receitas médicas ou culinárias, piadas, sermões, dentre outros (MARCUSCHI, 2005, 2009).

Bakhtin (2000, p.262) afirma que a linguagem ocorre por meio de enunciados, orais ou escritos, que são “tipos *relativamente estáveis*” determinados sócio historicamente. Dessa forma, faz-se importante destacar que “o gênero do discurso não é uma forma típica da língua, mas uma forma típica do enunciado [...]” (Ibid., p. 293). Para o autor, “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento à alguém, o seu endereçamento. [...] O enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário.” (Ibid., p. 301).

Segundo Marcuschi (2009), nos dias de hoje, a noção de *gênero* não mais se vincula apenas à literatura. “[H]oje, [ela] [...] é usada para definir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33 APUD MARCUSCHI, 2009, p. 147).

Ainda segundo o autor, o termo vem sendo usado de maneira mais frequente e em número cada vez maior “empreendendo [um estudo] cada vez mais multidisciplinar”

---

<sup>19</sup> Minha tradução para: “Process writing may be a more effective method of teaching writing as it helps students to focus on the process of creating text through the various stages of generating ideas, drafting, revising and editing [...]” (ALVES, 2008, P. 5)

(Ibid., p. 149). Isso nos permite afirmar que há uma grande diversidade de conceitos para os gêneros disseminados por pesquisas oriundas de correntes teóricas diversas. Portanto, “não é possível realizar [...] um levantamento [...] das perspectivas teóricas atuais” (MARCUSCHI, 2009, p. 147).

Em sua obra de 2005, esse autor aponta as três fases presentes na história dos gêneros textuais. Na primeira, os gêneros eram limitados e orais, visto que foram criados por povos de uma cultura essencial e predominantemente oral. Na segunda, multiplicaram-se a partir da invenção da escrita alfabética e, assim, surgiram os gêneros escritos por volta do século VII e a terceira, em que os gêneros expandiram-se durante a fase da industrialização do século XVIII. A maioria propaga-se até os dias atuais. Para esse autor:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciados e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais e técnicas. (MARCUSCHI, 2009, p.155)

Bazerman (2006, 2011) e Miller (2011), representantes da perspectiva sociorretórica, centram-se na visão de gêneros como ação social. Para Miller (2011, p.16), “o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente. [...] [T]anto a produção como a recepção são importantes para se pensar no gênero como ação.” Esta ideia é defendida de maneira similar por Bazerman (2006, p.10), o qual trata o gênero “[...] como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, o gênero dá forma a nossas ações e intenções.”

Para Bazerman (2011), os gêneros emergem historicamente e são

delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido. Portanto, duas características que fazem parte dos gêneros: é que eles são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados” (Ibid., p.17).

De acordo com Marcuschi (2009), não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Um outro aspecto constitutivo dos gêneros é a sua heterogeneidade. Ao pensarmos na infinidade de situações comunicativas recorrentes, podemos perceber que “[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis

as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso [...]” (Bakhtin, 2000, p.262).

Cabe salientar que os tipos textuais caracterizam-se por serem sequências linguísticas que ocorrem no interior dos gêneros, as quais podem ser

definida[s] pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas por narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2009, p.154),

Para exemplificar a recorrência dessas sequências tipológicas, o pesquisador fez uso do gênero carta pessoal. Nela, ele mostra que predominam as cinco sequências linguísticas, sendo uma argumentativa, duas descritivas, cinco injuntivas, cinco expositivas e cinco narrativas. Para uma maior visibilidade, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos tipos textuais e dos gêneros textuais elaborada por Marcuschi (2005, p.23):

#### Quadro 01: Síntese – Tipos textuais e Gêneros textuais

Para uma maior visibilidade, poderíamos elaborar aqui o seguinte quadro sinóptico:	
TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p.23)

O conhecimento sobre os diferentes gêneros e os tipos textuais compõem a competência textual, ou seja, a capacidade do aluno de produzir e reconhecer diferentes gêneros “para atingir propósitos comunicativos específicos à situação de interlocução escrita [ou oral]”. (DIAS, 2004, p. 208)

Hyland (2002) também afirma que os gêneros precisam ser entendidos como dinâmicos e socialmente situados. Para o autor, “[g]êneros são padrões do discurso para expressar significado no contexto, e os componentes básicos de significado [...]” (Ibid., p.119)<sup>20</sup>. Em consonância com Hyland, Marcuschi (2005, p.1) destaca a dinamicidade dos gêneros ao afirmar que eles “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, mas caracterizam-se “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros podem se modificar com o passar do tempo, bem como novos podem surgir e outros podem se remodelar dependendo do contexto histórico. Bazerman (2006, p. 26) evidencia que:

não só os gêneros mudam, mas aquilo que é considerado como um exemplo de um gênero é historicamente determinado; muda também a forma como os leitores aplicam suas expectativas de gênero; cada texto transforma a paisagem das expectativas genéricas.

Cohen (1986 apud Bazerman, 2006, p.26) afirma que “os gêneros são historicamente construídos e estão em constante evolução”. Observamos, assim, uma propagação de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na modalidade oral como na escrita, propiciada pela expansão das tecnologias digitais. *E-mails*, vídeos *online*, *blogs*, *wikis*, *podcasts* e fóruns são alguns exemplos desses novos gêneros chamados gêneros digitais. No que diz respeito ao surgimento desses novos gêneros, Marcuschi (2005, p. 2) destaca:

[p]or certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. [...] Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, [...] A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. (Ibid., p. 2).

---

<sup>20</sup> Minha tradução para: “[g]enres are patterns of discourse for expressing meaning in context, and the basic components of meaning [...]” (Ibid., p.119)

Cabe salientar que estes novos gêneros apresentam especificidades e funcionamentos próprios e existem por terem sido remodelados, ao longo dos anos, sob a influência dos fenômenos histórico-sociais, independente da vontade individual de cada um de nós. Como afirma Bakhtin (2000, p.283),

[s]e os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

### **1.2.1 O ensino da escrita via gêneros textuais**

Tendo em vista os subsídios teóricos discutidos, esta seção explora as abordagens para o ensino da escrita via gêneros e apoia-se principalmente nos pressupostos de Dias (2004, 2012a), de Hyland (2004; 2007), de Bazerman (2006, 2011) e Bazerman e Miller (2011) que evidenciam uma característica relativamente nova que se incorpora aos textos da era atual: a multimodalidade. Miller (2011, p.25) afirma que:

[f]oi somente agora, com o advento das novas mídias e com a crescente multimodalidade de nosso ambiente imediato, que nós – teóricos de gênero em geral – começamos a prestar mais atenção às múltiplas formas de semioses que podem moldar os gêneros, e aos novos acordos sociais que estamos construindo e que se tornam tipificados de um jeito que entendemos como gêneros.

Conforme Dias (2012, p.296) “os alunos [...] se socializam por meio dos mais variados gêneros digitais, o que favorece suas interações com múltiplas formas de linguagem, a linguística ou a verbal, a imagética, a sonora, ou, seja, códigos semióticos diversos.” Além disso, esses gêneros permitem a “inserção de hiperlinks que ampliam e enriquecem a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala em inglês de maneiras antes nunca imaginadas” (DIAS, 2012a, p. 297). Destaca-se, assim, a importância da multimodalidade na produção textual do aluno, possibilitando que a escrita não se limite apenas ao modo linguístico. Diante disso, e também pensando nos alunos de hoje como usuários frequentes de espaços digitais, adotamos neste estudo “a ideia de que os gêneros textuais, incluindo também os da era digital, são potentes meios a serem trabalhados pedagogicamente no desenvolvimento da competência em L2 de alunos brasileiros [...] (Ibid., p. 297).



Bazerman (2006) também salienta que os gêneros textuais são meios propícios para a aprendizagem, visto que o “[...] gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais são significativas e motivadoras” (Ibid., p. 10). Para o autor, o aluno deve ser agente de seus próprios textos. Ele ainda afirma que

uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando. [...] Esse caráter dinâmico, interativo e agentivo dos gêneros escritos significa que no centro de nossa teoria devem estar pessoas que querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança. (Ibid., p. 10).

Nessa perspectiva, entendemos que a pedagogia de ensino da escrita via gênero, visto como atividade social, pode apoiar o crescimento dos aprendizes como escritores e agentes efetivos de suas produções. Bazerman (2006), entretanto, observa que a escola, na maioria das vezes, tem se pautado por uma ótica mais tradicional no ensino dos gêneros, focalizando muito mais em seus aspectos formais e ignorando suas funções comunicativas.

Por outro lado, cabe enfatizar que, embora os gêneros caracterizam-se muito mais por seus aspectos sociais, não se deve desconsiderar integralmente suas regularidades formais. Nesse âmbito, Hyland (2007) explica que:

O ensino do gênero deve ser explícito em relação à maneira como os aspectos gramaticais contribuem para a sua tessitura. [...] [A] gramática deve, [então], ser integrada à exploração dos textos e aos contextos, ao invés de ser ensinada de maneira isolada, como um elemento independente. Desta forma, os alunos percebem não somente como as escolhas gramaticais e vocabular criam significado, mas também compreendem como a língua funciona dentro do texto (Ibid., p. 153)<sup>21</sup>

Assim, essa combinação de aspectos genéricos e contexto orientada pela pedagogia do gênero propicia benefícios ao aprendizado, uma vez que leva o aluno a reconhecer e produzir textos que lhe são significativos. Hyland (2004) defende que o foco do ensino da escrita via gêneros não é o de escrever apenas por escrever. O propósito e as intensões das tarefas de escrita são sempre orientadas para a comunicação com os possíveis leitores.

---

<sup>21</sup> Minha tradução para: “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.” (HYLAND, 2007, p. 153).

A escrita é, pois, “imbuída de agência”. “Ainda mais, a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar” (Bazerman, 2006, p.11).

Hyland (2007) acrescenta que a abordagem de ensino via gêneros favorece não só ao produtor de textos, ao aluno, como também ao professor. Tal pesquisador conclui que “[c]ategorizando e analisando os textos que os alunos escrevem, os professores tornam-se mais sintonizados com as formas que os significados são criados e mais sensíveis às necessidades comunicativas específicas de seus alunos” (Ibid., p. 151)<sup>22</sup>.

Ao propor uma pedagogia orientada para a função social do gênero, Bazerman (2011, p. 38) sugere que seja colocada, de maneira explícita ao aluno, o que vai ser aprendido, “[...] o que se pretende com esse gênero e como as pessoas podem percebê-lo. [...] O papel do professor, de certo modo, é gerenciar o sistema de atividades da sala de aula de modo a criar situações motivadoras, com gêneros significativos e razoáveis sendo trabalhados pelos alunos”. O trabalho pedagógico com gêneros desta forma, pode fazer com que a escrita de textos de gêneros diversos torne-se significativa para os alunos, proporcionando-lhes maior motivação e um maior preparo para as futuras oportunidades de escrita que vão enfrentar nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional. Para Bazerman (2006):

Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa. (Ibid., p.10)

Concordando com os autores citados, acreditamos que o trabalho com gêneros em sala de aula propicia o desenvolvimento da agência do aluno no processo de criar os seus textos para comunicar com seus leitores. Como lembra Bazerman (2006, p. 9), “é na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade”. Assim, “[u]ma visão social da escrita, [...] pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que

---

<sup>22</sup> Minha tradução para: “[b]y categorising and analysing the texts they ask their students to write, teachers become more attuned to the ways meanings are created and more sensitive to the specific communicative needs of their students” (Ibid., p. 151).

ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de ação” (BAZERMAN, 2006, p.19), tanto no meio impresso quanto no digital.

### 1.3 Abordagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se na abordagem sociocultural de Lev Vygotsky e seus colaboradores a qual trata a interação como um dos aspectos primordiais para a aprendizagem. Segundo Figueiredo (2006b, p.12), esta abordagem se refere a “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador [...]”. Diferente de uma abordagem tradicional, os alunos tornam-se ativos no processo de aprendizagem. Eles trabalham em pares ou em grupos rumo a um objetivo em comum: a co-construção da aprendizagem. Doube et al (2000, p.3) acrescentam que

[o]s alunos não estão apenas ‘em’ grupos, eles ‘trabalham’ juntos em grupos, assumindo um papel significativo na aprendizagem de cada um. O processo de aprendizagem colaborativa possibilita uma compreensão de um tema e/ou processo dentro de um grupo em que os membros não conseguiriam individualmente. Os alunos podem trabalhar face a face dentro ou fora da sala de aula, ou podem utilizar tecnologias para discussões em grupo, ou para executar as tarefas de escrita colaborativa.<sup>23</sup>

De acordo com Vygotsky (1991), os alunos aprendem mais nas interações uns com os outros do que quando trabalham individualmente. O teórico identifica dois níveis de potencialização na aprendizagem, o real e o potencial:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] [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. (Ibid., p.58)

---

<sup>23</sup> Minha tradução para: “[s]tudents are not only ‘in’ groups, they ‘work’ together in groups, playing a significant role in each other’s learning. The collaborative learning process creates an understanding of a topic and/or process within a group which members of the group could not achieve alone. Students may work face to face and in or out of the classroom, or they may use information technology to enable group discussion, or to complete collaborative writing tasks.”

Dias (2010, p.360) acrescenta que, no nível potencial, as funções podem ser adquiridas “envolvendo artefatos como a linguagem e os recursos tecnológicos”. A diferença entre estes dois níveis de potencialização do aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1991, p.58) afirma que “[a] zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. A ZDP contribui potencialmente para o processo de aprendizagem entre participantes em atividades em conjunto, já que todos podem aprender independente do seu nível de conhecimento (MURADAS, 2013).

Na abordagem colaborativa, os aprendizes co-constroem o seu conhecimento, a partir de interações significativas. Leffa (2006, p.175) afirma que a interação pode ser “definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.” Logo, no processo de aprendizagem, essa mudança afeta todos os envolvidos.

Este mesmo autor, enfatiza que “na aprendizagem a interação dá-se em torno de um conteúdo” (Ibid., p. 178). Ele observa que no ensino “tem-se enfatizado muito os participantes da interação (aluno-professor, aluno-aluno), muitas vezes ignorando completamente o papel do conteúdo que está sendo negociado” (Ibid., p. 178). Para esse autor (2006, p.178), toda interação deve ter um objetivo e “na sala de aula, podemos dizer que o objetivo é construir o conhecimento”. Nesse contexto o pesquisador explica:

Nesta visão tríplice de interação, defende-se aqui a [ideia] de que é o conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. É importante destacar que o conteúdo, o texto, ou o saber a ser construído na sala de aula é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos da aprendizagem. (Ibid., p.178)

Além desses aspectos sobre a interação na aprendizagem colaborativa, Hyland (2004 apud Dias, 2010, p.359) aponta duas noções baseadas na perspectiva vygotskiana, a de compartilhamento e a de empréstimo do conhecimento:

A noção de compartilhamento (*shared knowledge*) refere-se à idéia de que alunos aprendendo juntos aprendem mais do que indivíduos trabalhando separadamente. A outra, a de empréstimo (*borrowed knowledge*), está relacionada à idéia de que alunos aprendendo com um par mais competente entendem melhor as tarefas de aprendizagem e, em conseqüência, aprendem de uma maneira mais eficiente.

O ensino de línguas com base na colaboração tem como premissa a participação dos alunos, cujo conhecimento é co-construído coletivamente. Nessa direção, Figueiredo (2006a, p.129) aponta que “a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender.” Além disso, baseando-se em Swain (2000), o pesquisador afirma que “[t]rabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem” (Ibid., p.129).

Nesse contexto, esse mesmo autor (Ibid., p. 131), aponta que a correção entre pares nas atividades de produção textual é uma atividade de aprendizagem colaborativa na qual “os alunos têm a oportunidade de dialogar sobre seus textos e, dessa forma, exercer um papel mais participativo em sua aprendizagem”. Esse autor sugere ainda que o professor desenvolva tarefas de aprendizagem com o propósito de promover a interação e a aprendizagem dos alunos uns com os outros e dado que, “[...] os alunos, quando trabalham juntos, têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem centrados na figura do professor (FIGUEIREDO, 2006a, p.125). “O professor exerce um papel de mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos” (FIGUEIREDO, 2006b, p.24). Ele deve atuar em direção ao desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem autodirigida do aluno.

Cabe ressaltar a grande importância da colaboração nas interações entre os participantes. “Por meio dela, os alunos podem dar e receber idéias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade” (Ibid., p.12). Segundo Dooly (2008, p.1)<sup>24</sup> “a colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos, alunos ensinando ao professor e o professor ensinando aos alunos”. “A aprendizagem colaborativa transfere a responsabilidade da aprendizagem para o aluno, que passa a assumir um papel de ‘pesquisador’ ao direcionar seu estudo” (Ibid., p.2)<sup>25</sup>. Esta conduta deve ser fomentada pelo professor.

Para Fung (2006), o professor deve, também, considerar a formação cultural dos aprendizes, ao propor as tarefas de colaboração. As origens sociais e culturais dos alunos são fatores importantes, porque podem afetar a forma como os alunos atuam em grupos.

---

<sup>24</sup> Minha tradução para: “Collaboration entails the whole process of learning. This may include students teaching one another, students teaching the teacher, and of course the teacher teaching the students, too.” (DOOLY, 2008, p.1)

<sup>25</sup> Minha tradução para: “Collaborative learning shifts the responsibility for learning to the student, in the role of “researcher” and self-directed learner.” (DOOLY, 2008, p.1)

Além disso, Dooly (2008, p.3) acrescenta que o professor deve ajudar seus alunos a aprender a interagir positivamente com as pessoas que são e pensam diferentes de si mesmos. A heterogeneidade presente nos grupos contribui para o aprendizado, à medida que os alunos deparam-se com diferentes interpretações, explicações ou respostas sobre o que estão estudando, as quais os estimulam a repensar seus próprios pontos de vista (Ibid., p. 2). Concordando com os autores, Doube et al. (2000, p.13) destaca que a

[...] heterogeneidade é melhor do que a homogeneidade para a aprendizagem. A heterogeneidade permite uma mistura de diferentes níveis de habilidades, de estilos de aprendizagem, de alunos de origens variadas, de alunos mais jovens e mais velhos, e de gêneros. [O professor] pode deliberadamente optar por misturar gêneros e culturas, a fim de quebrar barreiras e construir em tarefas que requerem diferentes perspectivas.<sup>26</sup>

A partir da discussão acima, enumeramos as vantagens da aprendizagem colaborativa, no contexto do desenvolvimento da capacidade de usar uma língua estrangeira:

- a) aumenta o nível de aprendizagem de todos os membros do grupo (FUGUEIREDO, 2006a);
- b) maximiza a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output* (FIGUEIREIDO, 2006a, p. 130);
- c) permite que os alunos assumam responsabilidades pela sua aprendizagem e desenvolvam a consciência crítica (DOOLY, 2008, p.2; DOUBE ET AL, 2000, p.6; GOKHALE 1995, p.1);
- d) favorece que os alunos assumam riscos na aprendizagem, tais como testar novas formas de fazer e aprender, mais do que quando trabalham individualmente (DOUBE ET AL, 2000, p.6);
- e) contribui para o desenvolvimento das habilidades de gestão de tempo e funções (DOUBE ET AL, 2000, p.7);
- f) propicia a independência dos alunos no processo de aprendizado, e ao mesmo tempo a dependência, visto que há um compromisso mútuo

---

<sup>26</sup> Minha tradução para: “[...] heterogeneity is better than homogeneity for promoting learning. Heterogeneity allows a mixing of ability levels, of learning styles, of students from various backgrounds, of younger and older students, and of genders. [The teacher] may deliberately choose to mix genders and cultures in order to break down barriers and build on tasks that require different perspectives.”

- incentivado pela partilha de ideias, funções e recursos no trabalho em grupo (DOUBE ET AL, 2000, p. 7; JOHNSON, JOHNSON, AND SMITH, 1991);
- g) incentiva os alunos a ouvir mais e criticar as ideias, não as pessoas (DOUBE ET AL, 2000, p. 7);
  - h) promove o trabalho em equipe e o desenvolvimento das habilidades interpessoais dos aprendizes (DOUBE, 2000, p.5);
  - i) possibilita aos alunos a exposição a diferentes pontos de vista de pessoas com origens variadas (DOUBE ET AL, 2000; FUNG, 2010);
  - j) propicia uma troca entre os aprendizes e o professor, também, aprende com seus alunos (DOOLY, 2008, p.);
  - k) promove a responsabilidade individual, uma vez que todos os participantes de um grupo são responsáveis por fazer a sua parte do trabalho (JOHNSON, JOHNSON, AND SMITH, 1991) e
  - l) requer o desenvolvimento e a prática adequada de habilidades colaborativas, tais como a construção de confiança, liderança, tomada de decisões, comunicação e habilidades de gestão de conflitos (FUNG, 2010; JOHNSON, JOHNSON, AND SMITH, 1991).

Portanto, ensinar sob a perspectiva da colaboração entre pares, considerando o contexto de interação social, promove o desenvolvimento democrático do conhecimento e a agência dos alunos no processo de aprendizagem. “Desse modo, os alunos têm a oportunidade de se tornarem mais reflexivos e mais autônomos” (FIGUEIREDO, 2006b, p.24), visto que, por intermédio das trocas de informações e diferentes pontos de vista, podem tornar-se independentes para a realização das tarefas, propiciando a cada aluno, inclusive ao professor, uma experiência única e ao mesmo tempo trabalhada coletivamente.

### **1.3.1 A escrita colaborativa *on-line***

A aprendizagem colaborativa está, pois, pautada em ações de ensino que privilegiam a interação e a construção do saber coletivamente. A partir desse viés, os ambientes *on-line* atuam como espaços “privilegiados de discussão, troca de experiências,

e co-construção de conhecimentos, oferecendo possibilidades de aprendizagem colaborativa *on-line* no âmbito de aprender a ler e a escrever em L2” (DIAS, 2010, p. 359).

Observa-se que, em muitas salas de aula presencial, há alguns alunos tímidos para comunicar em inglês uns com os outros ou com o professor, possivelmente, por medo de incorrer em inadequações e assim serem criticados pelo grupo. Com base nisso, Dooly (2008)<sup>27</sup> afirma que a aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas *on-line* pode elevar a autoestima e a confiança dos alunos mais tímidos, propiciando-lhes oportunidades iguais de se expressar. E eles podem, ainda, usufruir melhor de seu tempo para refletir exatamente no que irão dizer.

Muradas (2013) aponta o potencial pedagógico do ambiente *Google Docs*<sup>28</sup> no desenvolvimento da escrita colaborativa *on-line* nas aulas de inglês no Ensino Médio. Segundo a pesquisadora, a colaboração neste ambiente “ofereceu oportunidades de aprendizagem aos alunos, visto que criou [possibilidades] para a leitura de todos os textos pelos participantes, para reflexões acerca das propostas feitas, para [...] o consequente aperfeiçoamento da segunda versão” (Ibid., p. 121).

Nessa mesma direção, Santos (2011, p. 131) em seu estudo sobre as *Wikis*, constatou que o uso dessa tecnologia com alunos universitários do curso de Letras, como suporte para a escrita colaborativa *on-line*, “pode contribuir para transformar o modo produtivo de aprendizes, favorecendo posturas colaborativas”. A pesquisadora destaca ainda a importância da atuação do professor como facilitador e mediador do processo, permitindo que o aluno seja o centro da sua aprendizagem.

Entende-se que as interações significativas constituem-se como um fator primordial nas atividades de escrita colaborativa *on-line*. Allen et al. (1987 apud Fung, 2010, p.18)<sup>29</sup> apontam que a “escrita colaborativa envolve a produção de um documento compartilhado,

---

<sup>27</sup> Minha tradução para: “Moreover, research demonstrates that network-based collaboration may provide opportunities for more equality in group work than actual face-to-face group work [...]. [It] can equal the playing field in some respect because students who might be shy at voicing their opinion face-to-face now have the opportunity to express themselves and can take their time and think out carefully exactly what they wish to say.” (DOOLY, 2008, p.3)

<sup>28</sup> Em 2014 esta ferramenta passou a chamar-se *Google Drive*.

<sup>29</sup> Minha tradução para: “Collaborative writing entails the production of a shared document where group members engage in substantive interaction, shared decision-making and responsibility for the document.” (ALLEN ET AL., 1987 APUD FUNG, 2010, p.18)



onde os membros do grupo envolvem-se em interação substantiva, tomada de decisão compartilhada e responsabilidade para o documento.”

Baseando-se em Dele (1994), Fung (2010, p.19)<sup>30</sup> aponta dentre as vantagens da escrita colaborativa a possibilidade que os alunos têm de observar como seus pares desenvolvem raciocínio, podendo, desta forma, modelar o seu próprio, além de suas estratégias e estilos de escrita. Fung (2010), então, destaca quatro características importantes na escrita colaborativa: interação mútua, negociação, conflitos cognitivos e compartilhamento de conhecimento.

De acordo com o autor, a interação mútua constitui-se a característica definidora mais proeminente da escrita colaborativa. Através dela, os alunos esclarecem e compreendem a tarefa de escrita em conjunto. Durante as interações, os alunos têm muitas oportunidades de gerar ideias, contestá-las, promover reflexões, responder aos colegas, esclarecer dúvidas etc. (DAIUTE E DALTON, 1993, APUD FUNG, 2010, P.19). Para o autor, ao propor as atividades, recomenda-se que o professor conscientize os seus alunos da importância das interações para que a experiência da escrita em colaboração seja aceita sem resistências e, assim, tenha sucesso (Ibid., p.19)<sup>31</sup>.

A negociação, a segunda característica que define a colaboração “está intimamente relacionada à interação” (FUNG, 2010, p.21). Segundo o autor, “algumas características comuns dessa funcionalidade incluem: pedidos de esclarecimento, de confirmação, reelaboração e de compreensão” (Ibid., p.21), quando os alunos encontram problemas de compreensão. Desse modo, o aluno solicita ao seu colega uma explicação de algo que não compreendeu ou que não está claro na comunicação, envolvendo assim, a compreensão mútua de problemas de comunicação e significados. Desse modo, a negociação promove uma responsabilidade mútua, isto é, aumenta as possibilidades de autorreflexão crítica e tomada de decisão compartilhada na comunidade de aprendizagem, que valoriza a diversidade e modos de pensar alternativos (Dale, 1997 apud Fung, 2010, p.21)<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Minha tradução para: “One of the benefits is that students can observe how other learners think and they can model after their peers’ thinking strategies and writing styles” (DALE 1994 APUD FUNG, 2010, p.19).

<sup>31</sup> Minha tradução para: “Before embarking on a collaborative writing activity, teachers should emphasize the importance of mutual interactions and taking complementary roles as students plan, generate ideas, provide alternative ideas as well as respond to others’ views”. (FUNG, 2010, p.19)

<sup>32</sup> Minha tradução para: “Negotiation can promote mutual accountability. [It] also enhances critical self-reflection and shared decision-making in the learning community that values diversity and alternative thinking” (DALE, 1997 APUD FUNG, 2010, P.21)

A terceira funcionalidade da escrita colaborativa são os conflitos cognitivos. De acordo com Fung (2010, p.22), “os conflitos são inevitáveis no processo de escrita colaborativa”, já que, na tarefa de escrita “os alunos devem negociar opiniões diferentes a fim de chegar a um consenso, e [a partir dessas interações], conflitos podem aparecer” (Dale, 1994 apud Fung, 2010, p.23). Nessa perspectiva,

[p]rofessores podem garantir a seus alunos que o conflito cognitivo durante a colaboração é um fenômeno comum. Pontos de vista diferentes estimulam os alunos a serem pensadores mais críticos, assim como aprendem a lidar com opiniões divergentes. Além disso, a resolução de conflitos os auxilia a desenvolver boas habilidades interpessoais. (Fung, 2010, p. 23)<sup>33</sup>

Outra característica fundamental da escrita colaborativa é o compartilhamento de conhecimento. Para Fung (2010), no processo de aprendizagem em colaboração em grupo, cada aprendiz contribui com suas potencialidades e acrescenta que elas favorecem o desenvolvimento do conhecimento na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A partir dessa perspectiva, o autor exemplifica que, “aqueles que não sabem escrever bem podem sugerir boas ideias ou exemplos. Outros são melhores na estrutura da frase, organização, ortografia, e escrita mecânica.”<sup>34</sup> (Ibid., p. 23). Fung (2010, p.28) salienta:

[o] sucesso de qualquer trabalho colaborativo depende não somente da capacidade de linguagem dos alunos, mas também de ter atitude correta e motivação para o sucesso do grupo. Por isso, é fundamental que os professores preparem seus alunos, através do estabelecimento de regras básicas, para o trabalho colaborativo ou mesmo para a modelagem do processo de colaboração, para demonstrá-los como eles podem co-construir conhecimento de forma significativa em grupos e beneficiar-se da experiência em colaboração.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Minha tradução para: “[t]eachers can assure their students that cognitive conflict during collaboration is a common phenomenon. Conflicting views can help students to be better thinkers as they learn to resolve differing views. In addition, conflict resolution helps them to develop good interpersonal skills.” (FUNG, 2010, p. 23)

<sup>34</sup> Minha tradução para: “[...] those who cannot write well can suggest good ideas or examples. Some are better at sentence structure, organization, spelling, and writing mechanics.” (FUNG, 2010, P.23)

<sup>35</sup> Minha tradução para: “[t]he success of any collaborative work depends not only on the language ability of the learners, but also on having the right attitude and motivation for group success. Hence, it is critical that teachers prepare their learners by establishing ground rules for collaboration or even modelling the collaboration process, to show their learners how they can co-construct knowledge meaningfully in a group and benefit from the experience of collaboration.”

### 1.3.2 A correção e os tipos de inadequações pelos alunos na escrita colaborativa

Como vimos, as interações significativas são primordiais nas atividades de escrita colaborativa *on-line*. Essas interações visam a colaboração entre pares ou em grupos, as quais os alunos leem os textos dos colegas, analisam e fazem sugestões de correções. Segundo os estudos de Dulay et al (1972) e Figueiredo (2005) algumas taxonomias de classificação de inadequações presentes em textos escritos por alunos de L2 são apresentadas, a seguir:

a) taxonomia linguística – inadequações classificadas de acordo com alguns componentes linguísticos, incluindo “sintaxe e morfologia (gramática), semântica e léxico e discurso (estilo), por exemplo, *The Mary’s book*, seria classificado como uso indevido de artigo (FIGUEIREDO, 2005, p.48)” ou, também, como adição desnecessária de um artigo.

b) Taxonomia comparativa – subdivide-se em inadequações interlinguais ou de inferência e intralinguais. Segundo Dulay e Burt (1972, p.12), as inadequações de inferência refletem a influência da L1 na produção da língua-alvo e “são inevitáveis, uma vez que o aluno de L2 ainda não adquiriu os hábitos necessários da L2” (Ibid. p.14). “Por exemplo, na sentença *Has a book on the table*, percebe-se a influência da língua portuguesa em relação à forma *has [...]*” (Figueiredo, 2005, p. 48). Os intralinguais são as inadequações que não refletem influência da língua materna do aluno, e subdividem em erros desenvolvimentais, semelhantes aos desenvolvidos por crianças na aprendizagem de inglês como L1, tais como generalização do passado de verbos como em *I falled*, e erros únicos, produzidos unicamente por alunos de L2, sem refletir a influência da sua L1.

c) Taxonomia de efeito da comunicação – segundo essa categorização destacam-se as inadequações locais e globais. As locais limitam certos itens de uma sentença e raramente afetam significativamente a comunicação, por exemplo *He like football* (Tomiyana, 1980 apud Figueiredo, 2005, p.50). Nesse caso, a ausência do morfema “s” da terceira pessoa do singular não compromete a comunicação. Já os globais são os que afetam a organização geral de uma sentença impedindo ou tornando a comunicação extremamente difícil. “Incluem a ordem indevida dos constituintes principais de uma sentença – sujeito + verbo + complemento - conectivos ausentes, errados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos em uma determinada

construção sintática, a inobservância de certos itens lexicais etc.” (Ibid., p 50). Um exemplo, fornecido pelo o autor seria a frase “*My best friend is a fellow of labor*”, em que a tradução para o português “colega de trabalho” prejudica a comunicação.

Existem outras tipologias de classificação de inadequações na literatura da área que o pesquisador pode optar dependendo do tipo de foco e análise que pretende fazer. De acordo com Dulay e Burt (1972), os pesquisadores utilizam tipologias diferentes para classificação e análise de inadequações para obter resultados mais detalhados. Dessa forma, na presente pesquisa, adotamos as taxonomias supracitadas, uma vez que envolve a colaboração entre pares na correção de inadequações de ordem gramatical e de conteúdo de acordo com o gênero em questão.

Até agora, apresentamos algumas premissas da aprendizagem colaborativa e, em seguida, centramos em uma discussão breve sobre a escrita colaborativa *on-line* em contextos de aprendizagem de língua estrangeira e tipos de inadequações presentes nas produções textuais dos alunos. Na próxima seção, apresentamos o conceito de multiletramentos e discutimos sobre a integração da pedagogia dos multiletramentos ao ensino de produção textual em inglês.

#### **1.4 Multiletramentos**

O advento da *internet* tem favorecido novas formas de socialização entre as pessoas de várias partes do mundo. Assim, os alunos de hoje conectam-se cada vez mais em redes sociais e culturais diversificadas “[...] como o Twitter, o Facebook, os ambientes de chats, o Hangout, o WhatsApp para colaborar e socializar *on-line*” (DIAS, 2015, s.p.). Tal fenômeno evidencia mudanças “pela aproximação de culturas e modos de agir diferentes, levando a uma maior aceitação das diversidades linguísticas, sociais, culturais e étnicas nos países ao redor do mundo, o que [...] leva [nossos alunos] a negociar diferenças colaborativamente” (DIAS, 2015, s.p.).

Kalantzis e Cope (2012) salientam que os alunos constituem uma nova geração chamada *Geração “P”*<sup>36</sup>, ou seja, “participativa” (Ibid., p.9). Para os autores, eles são

---

<sup>36</sup> Minha tradução para: “(...) Generation “P”, for “participatory”. (KALANTZIS E COPE, 2012, p.9)

mais atuantes no aprendizado, possuem diferentes tipos de sensibilidade devido ao seu acesso às novas tecnologias, o que os diferenciam dos aprendizes das eras anteriores. Além disso, “[s]ão inovadores, capazes de interpretar o mundo em múltiplas perspectivas” (DIAS, 2015, s.p.).

Cope e Kalantzis (2009, p.3) argumentaram que, “[o] mundo estava mudando, os ambientes de comunicação também estavam mudando, assim, [...] para seguir essas mudanças, o ensino de letramento e a aprendizagem deveriam mudar também.”<sup>37</sup> Diante disso, visando a formação dos alunos para a era contemporânea, surge a necessidade de expandir a pedagogia tradicional de ensino para a ótica dos letramentos ou multiletramentos.

Segundo Kalantzis e Cope (2013, p.1), o termo multiletramentos foi cunhado em 1994 pelo *New London Group*, uma equipe composta por dez pesquisadores<sup>38</sup> que se reuniu para discutir o futuro de uma pedagogia para atender às mudanças que emergiram a partir do advento das novas tecnologias. Em 1996, o termo foi publicizado pela primeira vez no artigo intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” na revista *Harvard Educational Review* (ANSTEY E BULL, 2006; BEVILAQUA, 2013; COSTA, 2013; DIAS 2012b; KALANTZIS E COPE, 2012, 2013).

“A pedagogia dos multiletramentos, [...] requer o reconhecimento do enorme papel da agência no processo de construção de significados. Através desse reconhecimento, busca criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa, e até mesmo de transformação da vida”<sup>39</sup>. Para Kalantzis e Cope (2012, p.1), o “prefixo ‘multi’ em multiletramentos aborda dois principais aspectos da sociedade atual”, como podemos observar na figura, a seguir:

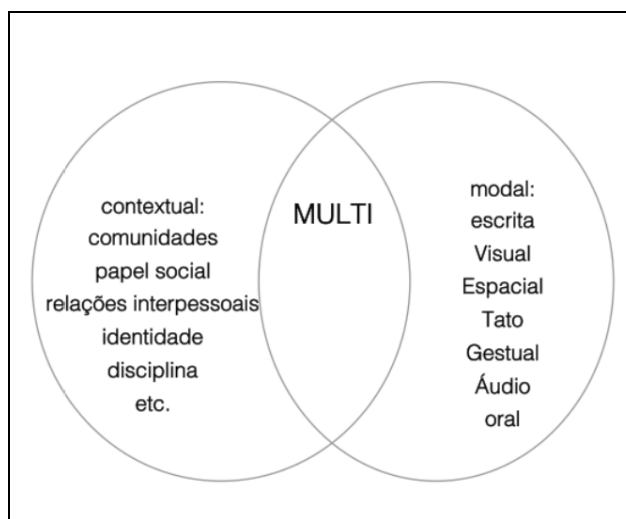
---

<sup>37</sup> Minha tradução para: “[t]he world was changing, the communications environment was changing, and it seemed [...] that to follow these changes literacy teaching and learning would have to change as well.”

<sup>38</sup> O grupo era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. (KALANTZIS E COPE, 2013, p.1)

<sup>39</sup> Minha tradução para: “A pedagogy of multiliteracies, in contrast, requires that the enormous role of agency in the meaning-making process be recognized. Through this recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative, and even life-transforming pedagogy.” (KALANTZIS E COPE, 2013, p.1).

**Figura 04: Os dois “multis” de multiletramentos**



**Fonte: Kalantzis e Cope (2012)**

O primeiro, o *multicontextual* “refere-se à crescente diversidade linguística e cultural favorecida pela globalização e pelas novas tecnologias digitais” (Ibid., p.2). O segundo, o *multimodal*, diz respeito à multiplicidade de modos semióticos nos diferentes textos de comunicação, impressos ou digitais, “em que o modo linguístico ou verbal configura-se apenas como um deles, além do visual ou imagético, do espacial, do gestual e do sonoro” (Ibid., p.2).

Para Dias (2015, s.p.), esses dois aspectos dos multiletramentos implicam uma nova identidade para o ensino de inglês, sendo fundamental a

[...] necessidade de desenvolver não só a competência do aluno para o uso desse idioma em seu ambiente social, acadêmico e pessoal, mas também de prepará-lo para os desafios da era virtual do ciberespaço que inclui textos multimodais impressos e digitais, interconectividade com as diversidades locais e globais e sua capacidade para refletir [...].

Kalantzis e Cope (2012) argumentam que o uso da pedagogia dos letramentos pode capacitar os alunos a alcançarem seus objetivos individuais e ainda promover o engajamento crítico necessário para que possam projetar suas vidas futuras em uma sociedade em constante mutação. Assim, faz-se necessário que os alunos desenvolvam o letramento crítico, já que “[a]cima de tudo, precisa[m] interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade [...]” (DIAS, 2012b, p.865).

Logo, novos desafios são colocados aos professores, já que eles precisam propor e mediar atividades para desenvolver essas competências dos alunos. Dias (2012b) destaca que o professor de inglês multiletrado precisa desenvolver a aptidão para lidar com novos modos de comunicação, em particular no meio virtual, como a socialização e interação no meio *on-line*, desenvolver consciência crítica e conhecimento multicultural. Segundo a pesquisadora, “[...] o professor de inglês passa a assumir o papel de orquestrador das ações de aprendizagem, usualmente colaborativas [...]” (Ibid., p. 862).

Os princípios centrais da pedagogia dos multiletramentos para o ensino podem, então, ser assim colocados:

- a) a multimodalidade ubíqua no meio impresso e no digital, possibilitando múltiplas interpretações na construção de significados;
- b) o letramento crítico, o letramento digital, a criatividade, o conhecimento multicultural, a colaboração entre pares são essenciais para um aprendizado significativo (DIAS, 2015);
- c) a diversidade linguística e cultural dos aprendizes são levadas em consideração no ensino e
- d) os alunos assumem novas identidades associadas às novas formas de ensino pelas tecnologias digitais (DIAS, 2015).

Parece possível afirmar que um professor multiletrado pode provocar mudanças em suas ações de ensino e um realinhamento às necessidades de seus alunos para os desafios dessa era dado que

[n]a perspectiva dos multiletramentos, a formação para o trabalho em equipe ganha uma dimensão marcante, uma vez que a produção de conhecimentos na era atual depende das capacidades interpessoal e intrapessoal dos indivíduos para o criar e o colaborar *on-line* em contextos socioculturais diferentes. (DIAS, 2012b, p.867)

#### **1.4.1 Multimodalidade**

Recentemente, as formas de ler e produzir textos de gêneros diversificados, impressos e digitais vêm mudando, à medida que esses textos apresentam “uma nova

identidade”, a multimodalidade (DIAS, 2015, s.p.). Antes, os modos de representação dos textos (imagens, sons, cores, fala, escrita, etc.) eram tratados de maneira isolada. Entretanto, hoje, a multimodalidade busca compreender a articulação desses diversos modos semióticos utilizados em diferentes contextos sociais, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar e construir sentido.

Com as tecnologias digitais inseridas no nosso meio, convivemos com uma gama de textos cada vez mais multimodais. Para Kress (2003, p.5), um dos efeitos propiciados pelas novas tecnologias são “a multiplicidade de modos” presente nos textos. Portanto, tais textos são compostos por diferentes recursos semióticos: o linguístico ou o verbal, o imagético ou o não verbal, o sonoro, o espacial e o gestual e a construção do significado é realizada pela integração destes recursos que não devem ser vistos como responsáveis por cumprir funções isoladas, mas em conjunto (ANSTEY E BULL, 2006; BEZERRA ET AL., 2011; 2006; DIAS, 2012; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2003, 2010). Tais pesquisadores partem da premissa de que não existem textos monomodais, pois são compostos de pelo menos dois códigos semióticos.

Cabe salientar que a multimodalidade está presente em todos os lugares, em textos orais e impressos não sendo exclusiva dos textos digitais. Os meios impressos como capas de revistas, menus, guias turísticos, livros didáticos, anúncios publicitários, dentre outros, são exemplos de textos multimodais citados por Dias (2012) que incorporam elementos multimodais como o verbal, o imagético, a editoração da página e o código espacial.

Nessa linha, até mesmo os textos predominantemente verbais como, por exemplo, artigos acadêmicos, ensaios, dissertações e teses, possuem outros recursos semióticos como a organização espacial no *layout* da página e o uso da tipografia que inclui apresentação do texto em colunas, o uso dos recursos dos editores de textos e as múltiplas possibilidades de formatação (BEZERRA ET AL. 2011; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Segundo van Leeuwen (2006, p.144)<sup>40</sup>, “a tipografia não se restringe apenas ao formato das letras, mas também pontuação, outras marcas gráficas, diferentes tipos de sublinhados, a moldura das letras, linhas e parágrafos”. Pesquisas realizadas por Bransford e Johnson (1972) e Dias (1985) citadas em Dias (2012a) evidenciam que os textos impressos preminentemente linguísticos atribuem sentido através da combinação

---

<sup>40</sup> Minha tradução para: “Typography itself, too, is no longer just about letter forms. It is multimodal, integrated with other semiotic means of expression such as colour, texture, three-dimensionality, and movement.” (VAN LEEUWEN, 2006, p.144).



de elementos verbais como léxico e aspectos gramaticais, e elementos visuais por meio dos gráficos, tabelas, mapas, organização espacial, dentre outros.

Tanto Braga (2013) quanto Dias (2012b) reconhecem o uso dos recursos de editoração e formação como construtores de textos cada vez mais multimodais, além de acrescentarem a possibilidade de uso de *links* como ampliadores de conteúdo e opções de percurso, especialmente nos textos digitais. Para Dias (2012a, p.297), os *links* presentes nos textos do espaço virtual “ampliam e enriquecem a leitura, a escrita, a compreensão oral e a fala em inglês de maneiras antes nunca imaginadas”.

Kress (2011, *on-line*) explica que em um texto a construção do sentido realiza-se por um conjunto diversificado de modos semióticos, por exemplo, a imagem contribui para a construção do sentido, assim como os gestos e os sons. O autor exemplifica que, durante uma conversa, os gestos e as expressões faciais fornecem potenciais distintos ao discurso oral que só a fala não propicia. Em função dessa argumentação, Kress (2011, *on-line*) afirma que a linguagem oral ou escrita, ou seja, a representação linguística é responsável por uma parte da construção do significado, enquanto as outras representações semióticas a complementam.

Ademais, Kress (2003, p.1, nossa tradução<sup>41</sup>) afirma que “o mundo narrado ou contado é bem diferente do mundo mostrado”. Assim, ele aponta vários exemplos para nos explicar como os modos semióticos combinam entre si para construção de sentidos (2010). Em um dos seus exemplos, o autor exemplifica que, no seu caminho para o trabalho, seus olhos são atraídos por uma placa constituída de texto e imagem que sinaliza como entrar no estacionamento de um supermercado. Ele questiona que, caso não tivesse a parte escrita ou ainda apenas o texto verbal, se seria possível entender a mensagem. Kress salienta que apenas a parte escrita seria muito complexa para ler já que quem está dirigindo deve manter atenção ao trânsito. Então, para ele, os seguintes modos foram utilizados para dar sentido à mensagem da placa: o verbal, o imagético pelas ilustrações e as cores. O autor enfatiza que cada modo tem um benefício: a imagem resume o texto e o texto revela o que é difícil de expressar através da imagem. Os três modos juntos combinam entre si e cada um tem potenciais distintos para produzir significado.

A integração dos vários recursos semióticos para a representação e criação de sentido forma uma “*paisagem semiótica*”, termo nomeado por Kress e van Leeuwen (2006, p.144). Os autores ressaltam que só conseguimos entender os modos semióticos

---

<sup>41</sup> Minha tradução para: “The world told is a different world to the world shown”. (KRESS, 2003, p.1)

se fizermos parte da cultura na qual o texto se insere. Diversos fatores, tais como a cultura, o meio social, a classe econômica, dentre outros, influenciam na construção do significado. Dias (2015, s.p.) ressalta:

[a]ssim, os gestos incluem-se entre os recursos culturalmente produzidos para a comunicação, sendo que muitos deles são restritos a um determinado contexto (*context-bound*). Seus significados podem variar de uma cultura para outra como, por exemplo, o gesto que indica “OK” na cultura americana é interpretado de uma maneira completamente diferente na cultura brasileira.

Em páginas digitais, Braga (2013) afirma que estamos imersos em enunciados multissemióticos, designados pela junção de várias semioses e afirma que as formas de registros peculiares de linguagens orais e escritas e as diferentes formas para interpretar imagens e cores são específicas em cada cultura. A exemplo do luto que é representado pela cor preta no Ocidente e pela branca no Oriente. Outro exemplo, seria o gesto feito com os dedos indicador e o médio cruzados simbolizando sorte em muitas culturas ocidentais; no entanto, o mesmo gesto no Vietnã é inapropriado.

Nesse sentido, pelo fato de o texto escrito ou falado ser apenas uma parte integrante das produções textuais, observa-se o crescente espaço que as imagens vêm ocupando nos mais diversos textos que circulam no cotidiano especialmente pelos gêneros multimodais do ciberespaço. Para Araújo (2013), lidar com textos multimodais torna-se um desafio para o ensino de língua materna no Brasil. Segundo o autor, devido ao ensino pautado predominantemente na gramática normativa, os alunos ainda não superaram as dificuldades linguísticas da produção verbal de variantes mais formais em suportes tradicionais de escrita e já têm que lidar com as condições multimodais dos textos em novos suportes de linguagem como *tablets* ou *smartphones*. Acreditamos ser possível estender o seu argumento para as ações relativas ao desenvolvimento dos multiletramentos em língua estrangeira.

Na perspectiva de Bezerra et al. (2011), textos multimodais advindos dos novos gêneros textuais apresentam um desafio para o ensino por manifestarem novas configurações textuais. No que concerne à postura mais ativa dos alunos de hoje, Dias (2012b) e Bezerra et al. (2011) reforçam a importância do trabalho com a multimodalidade em sala de aula, uma vez que a sociedade vivencia novas configurações de práticas textuais e ressaltam que esse trabalho não se limite somente “à sala de aula de

língua portuguesa ou estrangeira, visto que a linguagem é um elemento que permeia todas as disciplinas” (BEZERRA ET AL., 2011, p. 549).

Na perspectiva desses pesquisadores, quando lemos, assistimos e produzimos textos, estamos imersos em textos multimodais com combinações de várias semioses. Dessa forma, ressaltamos a importância dos educadores repensarem o que precisa ser incluído nos currículos escolares e a emergência de preparar os alunos de forma adequada para a nova ordem multimodal.

#### **1.4.2 Tecnologias digitais**

As tecnologias digitais, especialmente as ferramentas provenientes da web 2.0, presentes no cotidiano dos alunos, numa cultura cada vez mais interconectada, “podem contribuir também para a competência de uso real do inglês em tempos de novas demandas sociais e culturais” (DIAS, 2012a, p.296). Dias (2012b, p.2) argumenta que as tecnologias digitais “empoderam o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalmente conectada e ainda facilitam a comunicação e a colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial”.

Nessa linha, Braga (2013, p.58) afirma que “a tecnologia traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender”. A autora aponta as seguintes vantagens para o uso das tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira (Ibid., p.50):

- a) permitem diferentes oportunidades para que o aluno e professor apliquem seu conhecimento por meio de exposição e acesso a textos de diferentes assuntos;
- b) possibilitam a interação do aluno com um variedade de produções multimídias que integram sons, imagens, vídeos com ou sem legendas;
- c) propiciam oportunidades de exposição e uso real da língua estrangeira fora do espaço geográfico pelas redes sociais e as publicações *on-line*;
- d) oferecem aos alunos oportunidades de colaboração para aperfeiçoamento de seus textos pelas revisões e reescritas antes de postá-los;
- e) familiarizam os alunos, principalmente aqueles em estágios iniciais, com o léxico, a sintaxe, normas semânticas e pragmáticas da língua estudada por meio da leitura ou escuta de produções relacionadas a temas de seus interesses e

f) implementam dinamismo nos modos colaborativos pelo uso dos recursos do meio virtual, incluindo os das redes sociais.

Além disso, a pesquisadora alerta que o uso da tecnologia digital seja feita com uma orientação prévia, pois a *internet* é bastante ampla, há possibilidade de o aprendiz ser exposto a usos da língua considerados impróprios e divagar sobre outros assuntos que não estão, no momento, relacionados com os tópicos estudados.

Araújo (2013) salienta que as diversas tecnologias digitais e as redes sociais, tais como *Twitter e Facebook*, favorecem a produção de textos multimodais e o desenvolvimento de vários tipos de letramentos. O autor observa que tecnologias com diferentes telas *touch screen* tais como *notebooks, tablets, iPods e iPhones* passaram a conviver com o material escolar do alunos em suas mochilas fazendo com que eles estejam em conexão com o mundo o tempo todo. No entanto, “é importante compreender que ler e escrever bem por meio dessas telas são atividades que passam por saber usá-las com descrição e inteligência (Ibid., p. 105)”. Ele explica que essas ferramentas devem fazer parte das ações de ensino, desde que haja um planejamento pedagógico responsável e ético como também o conhecimento do funcionamento desses ambientes digitais e das consequências benéficas de seus usos.

Cabe salientar igualmente que a criação e popularização das redes sem fio e tecnologia 3G<sup>42</sup> das pequenas telas de tecnologias móveis resultou em uma grande acessibilidade de novas práticas letradas. Conforme Costa (2013, p.46), “nenhum outro empreendimento na história mundial tem causado tanta mudança, num espaço de tempo tão curto, como o uso da tecnologia móvel em geral [...]”. O aparelho celular, por exemplo, é utilizado hoje praticamente por toda a população mundial e, segundo a autora, este dispositivo móvel possibilita ao usuário uma variedade de novos contextos histórico-culturais, entre eles o acesso as diversas redes sociais. Ela argumenta ainda que o celular pode ser uma ferramenta no ensino-aprendizagem, com a vantagem de que a maioria dos alunos possui um ou até mais de um desses aparelhos.

Em sua análise sobre o uso do dispositivo móvel para aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Costa (2013, p.14) ressalta as seguintes *affordances* que oferecem oportunidades para: “negociar conteúdo interativo ou para encontrar informações; comunicar de forma síncrona ou assíncrona com falantes nativos ou não nativos; fazer publicações; gravar vídeos; enviar mensagens de voz, entre outras ações oportunas”. A

---

<sup>42</sup> A tecnologia 3G é a Terceira Geração de celulares que permite acesso à internet em aparelhos móveis.

pesquisadora salienta que o professor deve compreender como e quando as tecnologias digitais podem ser melhor utilizadas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

Hyland (2004, p.144) fundamenta que o uso das novas tecnologias têm influenciado a forma com que escrevemos, criamos gêneros e nos relacionamos com os leitores. Dessa forma, ele explica que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras, visto que: a) auxilia na elaboração, edição, revisão, formatação e no processo de publicação; b) facilita a combinação de textos escritos com os recursos visual e sonoro; c) incentiva o processo de leitura e escrita de forma não linear e d) altera as relações entre escritores e leitores.

Diante da presença ubíqua das tecnologias digitais nos mais variados contextos sociais e a pouca utilização delas para estudar e aprender pelos alunos, o desafio do professor de línguas é repensar suas ações direcionadas aos multiletramentos lidando com as possibilidades propiciadas por essas tecnologias, levando em conta o quanto ele atua sobre a tecnologia e que, sem essa mediação importante e necessária, a aprendizagem pode não acontecer. Como enfatiza Braga (2013), “[n]ão é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos [por ela]”. Portanto, é sempre relevante lembrar que a centralidade das ações da pedagogia de multiletramentos mediada pela tecnologia deve estar nas pessoas e não na técnica, pois a máquina é apenas um instrumento.

### **1.5 Caracterizando o ambiente digital *Twitter***

O *Twitter*, uma rede social gratuita da Web 2.0 criada em 2006 pela equipe de Jack Dorsey, possui grande popularidade pelo seu ritmo acelerado de postagens de *tweets*, textos de até 140 caracteres seguidos ou não de *links*, possibilitando a interação entre os usuários. Segundo Dorsey (2009, *on-line*), esse limite de caracteres deve-se ao seu uso em aparelhos celulares e outras tecnologias móveis, dessa forma, leva à concisão e permite rapidamente descobrir e compartilhar o que está acontecendo em tempo real.

De acordo com Braga (2013), escrever mensagens de forma sintética é uma prática a que a maioria dos alunos estão habituados, dada a prática frequente na produção de mensagens de textos em aparelho móveis. Nesse contexto, “o limite de caracteres imposto pelo *Twitter* pode ser um contexto privilegiado para desenvolver a habilidade de síntese nos alunos” (Ibid., p.114). Segundo a pesquisadora:

[h]oje, o Twitter permite a realização de uma gama [...] de práticas de letramento entre as quais são: acompanhar usuários (famosos ou não), seguir a discussão de assuntos específicos, ou até mesmo indicações de links com objetivos específicos [...] [A] agilidade da comunicação propiciada por esse ambiente vai ao encontro do ritmo acelerado de trocas que caracteriza a época atual” (Ibid., p.112).

“No entanto, passar informação para um público mais amplo e desconhecido demanda maior densidade de conteúdo e também uma maior clareza do texto” (Ibid., p.114). A autora ressalta que “embora [os tweets] pressuponham abreviações e por vezes excluam palavras gramaticais (artigos, pronomes, entre outras), as palavras-chave precisam ser claras para a mensagem ser veiculada. Vem daí o potencial pedagógico desse tipo de comunicação” (Ibid., p. 115).

Para Lemos e Santaella (2011), o *Twitter* apresenta um diferencial em relação as redes sociais existentes, como o *Facebook*, por exemplo. “Enquanto nas outras redes sociais [...] o foco da interação está nos contatos pessoais entre usuários, no *Twitter* o foco encontra-se na qualidade e no tipo de conteúdo veiculado por um usuário específico” (Ibid., p. 76). Assim, neste ambiente, a ênfase das interações recai sobre o conteúdo veiculado e não em relação a proximidade entre os usuários.

Para Scarabotto e Ruaro (2012, *on-line*), entre as facilidades que o *Twitter* traz para o professor, estão as oportunidades para atividades síncronas e assíncronas, o compartilhamento de *links* e discussões em função da ordem de postagens cronológica inversa que a interface disponibiliza. Além disso, a troca de *tweets* pode promover discussões colaborativas, produtivas e dinâmicas acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Vasconcelos (2010, p.7), ao investigar sobre o uso do *Twitter* como recurso didático, realizou experimentos no *Twitter* com professores da rede pública, a fim de obter a visão crítica dos professores em relação à ferramenta como recurso didático. O pesquisador destaca as seguintes vantagens do uso desse ambiente no contexto escolar:

[interagir e integrar] entre a comunidade escolar; propiciar o estudo de textos, leitura e escrita; [ler e produzir textos]; estimular o poder de síntese, o resumo, a objetividade; ensinar a conquista do saber, pela troca de mensagens; poder [para] ser aplicado nas diversas áreas de estudo; favorecer o estudo de idiomas; contribuir para a autonomia em rede; gerar atitude de compartilhamento de informações e soluções; favorecer a escrita colaborativa, mediante a elaboração coletiva de produção textual.

Vale destacar também que o *Twitter* permite uma fácil conexão entre diferentes tipos de suporte textual móveis tais como: *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, dentre outros. Em relação à sua organização, o ambiente é estruturado em duas categorias, *following* (seguir) e *follower* (ser seguido), ou seja, pessoas seguem perfis de usuários no *Twitter* que lhe interessam para acompanhar e compartilhar seus conteúdos. E há a possibilidade de serem seguidos de volta. Dentre os recursos oferecidos pelo ambiente, destacam-se: o *reply*, cuja função é “responder um *tweet*” ou direcionar uma mensagem a alguém pelas interações; o *retweet* que possibilita o reenvio da postagem recebida, através de um só clique, para a própria página do *Twitter* do usuário; o *favorite*, que destaca um *tweet* como favorito; as *messages*, recurso utilizado para enviar mensagens diretamente a um usuário, prevalecendo a privacidade, pois apenas o receptor poderá ter acesso ao conteúdo e, as *hashtags*.

As *hashtags* possibilitam interações comunicativas de caráter sincrônico e assíncrono no *Twitter*. Elas constituem-se de palavras-chave ou expressões de um determinado assunto antecedidas pelo símbolo# no teclado. Este recurso torna o *Twitter* um tipo de indexador de conteúdos, já que as mensagens trocadas entre os usuários podem conter *links* que redirecionem o usuário para um aprofundamento que vai muito além dos 140 caracteres. No *Twitter*, a comunicação não se restringe apenas ao envio de mensagens verbais, os *links* nos *tweets* podem conter vídeos, áudios, imagens dentre outros.

As *hashtags* facilitam a pesquisa de interesses relevantes e ajudam a simplificar melhor um termo para um assunto, uma vez que elas organizam as postagens de *tweets* em ordem cronológica reversa com identificação de data de hora. Segundo Recuero e Zago (2010), costuma-se utilizar as *hashtags* para organizar as informações, como forma de tornar possível o resgate de *tweets* sobre um determinado tópico, o que pode inclusive vir a suscitar conversações”. Um exemplo de uso da *hashtag* seria: ao escrever um *tweet* sobre educação, o usuário pode inserir a palavra #educacao no meio da mensagem. Assim todas as pessoas que estão pesquisando sobre esse tema irão visualizar este *tweet*, facilitado pela *hashtag*.

Cabe acrescentar também que a ferramenta *hashtag* funciona como *chat* e fórum de discussão, uma vez que há uma propagação de um assunto, as pessoas podem fazer comentários para o internauta que postou a informação, ocorrendo assim uma troca de

mensagens instantâneas sincronicamente. A seguir, a captura da interface do *Twitter* do perfil<sup>43</sup> da pesquisadora, para melhor visualização dos recursos discutidos:

**Figura 05: Captura da tela do *Twitter***



### 1.5.1 Extensão dos 140 caracteres e o *site Fullstory*

A ideia do *Twitter* é fornecer uma forma rápida dos usuários de compartilharem conteúdos em 140 caracteres. Entretanto, existem ocasiões que demandam um espaço maior de escrita, tais como produção de alguns gêneros textuais de circulação: artigo de opinião, depoimento, relato de experiência, dentre outros.

Assim, o *site FullStory* (fullstory.co), foi desenvolvido para publicar textos no *Twitter* sem limitação de caracteres. Este *site* permite aos usuários criar e compartilhar

<sup>43</sup> As imagens foram preservadas na página do *Twitter* porque a página é pública.



*tweets* longos com a combinação de cores, imagens, *links* de vídeos e áudio, em uma única página. A publicação é realizada automaticamente no *Twitter* através de um só clique na palavra *SUBMIT*, como podemos observar na captura da página inicial do fullstory.co, a seguir:

**Figura 06 – Captura de tela da página do site fullstory.co**

The screenshot shows the 'New RichTweet' page on fullstory.co. The browser address bar displays 'www.fullstory.co/my/tweets/create'. The page features the 'FullStory!' logo and navigation links for 'Home', 'RankSider.com', and 'Logout'. The main content area is titled 'New RichTweet' and includes a 'Content' section with a rich text editor toolbar (Bold, Italic, Underline, bulleted list, numbered list, link, unlink, image) and a large text input field. Below this is a 'Video(optional)' section with another text input field. At the bottom, there is an 'Action' dropdown menu set to 'Publish' and a blue 'Submit' button. Three callout boxes provide additional information: one points to the main text area, another to the 'Submit' button, and a third to the 'Publish' dropdown.

www.fullstory.co/my/tweets/create

FullStory! Home RankSider.com Logout

New RichTweet

Content

Bold Italic Underline [List Icons] [Image Icon]

Video(optional)

Example: YouTube embed code

Action

Publish

Submit

Espaço para digitação de um *tweet* longo.

Neste comando o usuário tem a opção de publicar ou salvar como rascunho.

Ao compor o *tweet* longo, o usuário deve clicar em *SUBMIT* e o *link* do texto publica automaticamente no Twitter.

Este capítulo apresentou os pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo. O próximo capítulo discute a metodologia que conduziu esta pesquisa, apresentando uma discussão teórica a seu respeito e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo, organizado em quatro seções, apresenta a metodologia que orientou esta pesquisa. Primeiramente, descrevemos o tipo de estudo, o contexto e o perfil dos participantes. Em seguida, apresentamos os procedimentos preliminares à coleta de dados e os instrumentos utilizados na análise.

### 2.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa, enquadra-se primordialmente, no paradigma qualitativo e busca resultados por meio da investigação de dados com número reduzido de participantes. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “[a] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Os autores ainda acrescentam que “[a] pesquisa qualitativa centra-se [...] [em] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (Ibid., p.32).

Segundo Cozby (2012), a abordagem qualitativa envolve percepções e experiências dos participantes de uma pesquisa e fornece diferentes formas de análise. Para Stake (2011, p.25), dentre as principais características desse tipo de investigação, destacam-se:

- o seu caráter interpretativo, ou seja, a ênfase recai sob “[...] os significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista”, além disso, “[...] esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos” (Ibid., p.25). Segundo o autor, “a pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos participantes e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa” (Ibid., p.47). No entanto, elas podem conter falhas. Então, ele sugere que os pesquisadores aprendam a deduzir as falhas em suas observações e assertivas.
- O estudo qualitativo é experimental, pois evidencia as observações feitas pelos participantes e, ao mesmo tempo, “[e]sforça-se para ser naturalístico, para não interferir nem manipular para obter dados” (Ibid., p.25). O pesquisador também utiliza de seu conhecimento, história e formação para analisar os dados gerados

em sua investigação. “A pesquisa [...] utiliza o julgamento pessoal como base mais importante para as afirmações sobre como as coisas funcionam (STAKE, 2011, p.73).

- O estudo é situacional, “é direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem a generalização” (Ibid., p 25). Além disso, os contextos da pesquisa são descritos em muitos detalhes.
- O estudo qualitativo é personalístico, “[é] empático e trabalha para compreender as percepções individuais. O ponto de vista dos participantes que compõem o contexto de investigação é fundamental para a realização da pesquisa. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade” (Ibid.p.25).

Partindo destas considerações, reconhece-se a natureza qualitativa no presente estudo. É naturalista por não apresentar controle impostos pela pesquisadora, é experimental, já que foram utilizados questionários referentes às percepções dos participantes sobre o processo de escrita colaborativa pelas ferramentas digitais e, personalística, pelas observações feitas durante todo o procedimento de coleta de dados. É situacional, por centrar-se em um fenômeno educacional em um contexto específico.

Quanto à coleta de dados, foi utilizada a abordagem estudo de caso, já que este método fornece uma descrição de um determinado processo ou situação particular. Para Cozby (2012, p. 134), “os estudos de casos são úteis para informar-nos sobre condições raras, que não podem ser facilmente estudadas de outras maneiras”. Segundo o autor, este tipo de estudo gera desafios ao pesquisador uma vez que abre possibilidades para diversas explicações.

Para Yin (2001, p.32), o estudo de caso configura-se como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Além disso, o pesquisador assevera que esse método é aplicado quando o estudo

enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Ibid., p. 32)

Dentro dessa perspectiva, o estudo de caso constitui-se como o método de investigação adequado para a presente pesquisa, a qual investiga um grupo reduzido de indivíduos no contexto da sala de aula de LE com todas as suas complexidades. Por fim, para aumentar a confiabilidade dessa investigação, tivemos cautela em explicitar e documentar, em detalhes, todas os procedimentos realizados.

## **2.2 Contexto do estudo e Participantes**

A pesquisa foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2014 em uma turma de alunos do Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras – CACS - localizado no campus FAFICH da UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa envolveu uma turma de vinte e seis alunos que estavam cursando o segundo ano do curso de inglês, identificado como “Pré-intermediário 1”, e a carga horária da turma é de uma vez por semana, sendo 4 horas e 15 min por aula. O número de participantes reduziu-se para vinte e dois até o final da pesquisa.

O grupo constitui-se por alunos de cursos variados da graduação da UFMG, tais como diversas áreas da Engenharia, Administração, Economia, Comunicação Social, Artes Visuais, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Cinema, dentre outros, sendo que a maioria encontra-se na faixa etária entre 18 e 29 anos de idade.

O livro didático utilizado pela turma é o *American English File 2* da editora *Oxford University Press*. Além desse livro, o projeto CACS trabalha com literatura em língua inglesa em todas as turmas do curso e permite que o professor realize atividades extras além do material didático da sala de aula.

A escolha deste contexto educacional foi influenciada, entre outros fatores, pela abertura de se trabalhar recursos extras nas aulas, pela boa aceitação da proposta pelo coordenador pedagógico do curso e do professor da turma, além de o programa curricular (*syllabus*) incluir a produção textual no semestre letivo, fato que facilitou a implementação da pesquisa em todas as suas fases.

Segundo Dörnyei (2003, p.72), o fato da escolha de um grupo ou uma sala de aula para estudar recair nos bons contatos com a escola classifica-se como um caso de conveniência ou amostragem de oportunidade, tipo mais comum em pesquisas de L2.

## 2.3 Procedimentos preliminares à coleta de dados

Entre os meses de maio e agosto de 2014, foi realizado um trabalho de preparação dos procedimentos preliminares à pesquisa. Durante essa etapa, os seguintes aspectos foram privilegiados no planejamento:

- a) elaboração de dois questionários a serem utilizados com os participantes;
- b) criação de um tutorial para familiarizar os participantes com o *Twitter* e o *site fullstory.co*;
- c) estudo das características textuais e multimodais do gênero *personal recount*;
- d) elaboração de um cronograma das atividades a serem utilizadas durante a intervenção, tendo em vista a pedagogia dos multiletramentos;
- e) criação das atividades de produção escrita para os alunos sobre a abordagem da colaboração e escrita como processo, fundamentando-se nos procedimentos didáticos de Dias (2004);
- f) elaboração dos critérios para análise das produções textuais e
- g) TCLE e cartas para a explicação da pesquisa.

O desenvolvimento desses procedimentos teve como referência alguns trabalhos de investigação sobre o uso de ferramentas *on-line* no processo de aprendizagem colaborativa (MURADAS, 2013; SANTOS, 2011; VEADO, 2008).

### 2.3.1 Questionários

Essa investigação fez uso de dois questionários, com base nas pesquisas que indicam como instrumentos amplamente empregados em estudos de LE para levantamento e análise de dados. O Questionário Inicial (APÊNDICE 01) teve como objetivos traçar o perfil dos participantes deste estudo e obter uma visão sobre a familiaridade e acesso a ambientes virtuais em dispositivos móveis, a escrita em inglês, a escrita como processo, a colaboração e tipos de *feedback* recebidos. O Questionário Final (APÊNDICE 02) visou captar a percepção final dos participantes após vivenciarem a produção textual colaborativa do gênero *personal recount* através de mensagens por *tweets* trocados entre eles.

Os questionários foram compostos por questões abertas e fechadas, visto que cada um desses tipos de perguntas assegura respostas de caráter diferenciado. Segundo Cozby

(2012, p.158), a pergunta fechada apresenta “uma abordagem mais estruturada [e] a codificação é mais fácil [...]”. Assim, há uma maior sistematização dos resultados obtidos, tornando-se mais singelo automatizar o processo de análise e tratamento dos dados. Brown (2001) destaca a facilidade de análise das questões, a rapidez no ato de respondê-las por apresentarem poucas possibilidades de serem ignoradas pelos respondentes, já que são relativamente objetivas. No entanto, as questões fechadas apresentam muitas possibilidades de respostas e assim, os pesquisados podem ser influenciados pelas alternativas apresentadas.

O segundo questionário foi composto, a maioria, por perguntas abertas. Cozby (2012) explica que esse tipo de questão fornece respostas esclarecedoras sobre as percepções dos respondentes. “Questões abertas são mais úteis quando o pesquisador quer saber sobre o que as pessoas pensam e como percebem naturalmente seu mundo; [enquanto] questões fechadas tendem a ser mais usadas quando as dimensões das variáveis são bem definidas (Ibid., p.158). É o que podemos observar nos objetivos dos questionários dessa pesquisa. Brown (2001) destaca tanto a flexibilidade quanto a possibilidade de encontrar dados inesperados nas questões abertas. Por outro lado, a obtenção dos dados por meio desse tipo de perguntas dificulta a codificação e a interpretação que demandam bastante tempo e há grande possibilidade de haver respostas vagas pelo caráter subjetivo das mesmas (BROWN, 2001).

O envio e as respostas dos questionários foram feitos de forma *on-line*, por meio da opção “Formulários Google” disponível no *Google Drive*<sup>44</sup>. A opção pela produção nesse espaço digital foi definida em função de ser gratuito, de fácil acesso e pela rapidez de compartilhamento do questionário para múltiplos endereços de *e-mail* ao mesmo tempo, e, alternativamente, por permitir ao usuário copiar o *link* e compartilhá-lo nas redes sociais. Wilson & Dewaele (2010) afirmam que uma das vantagens do uso de questionários *on-line* é a possibilidade de alcance a um grande número de pessoas rompendo as barreiras geográficas. O *Google Drive* disponibiliza, também, diferentes *layouts* na construção de questionários, possibilidade de inserção de imagens e *links*, tipos variados de questões tais como perguntas abertas, para respostas curtas e longas, de múltipla escolha, possibilitando ao respondente marcar mais de uma opção de respostas,

---

<sup>44</sup> O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e compartilhamento virtual gratuito que o Google lançou em 2012. Um dos serviços disponíveis pelo *Google Drive* é a opção de criar e colaborar formulários (questionários) e compartilhar com outras pessoas. Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/using-drive/> Acesso em: 08/02/2015.

perguntas de escala de avaliação e recursos de agrupamento de respostas e fornecimento de gráficos.

De acordo com Dörnyei (2003), os questionários permitem ao pesquisador coletar grande quantidade de informações de várias pessoas em um curto espaço de tempo e ainda apresenta a vantagem de ter baixo custo. Para Brown (2001), a eficiência no uso dos questionários está relacionada à garantia do anonimato e ao tempo para retornos. Os respondentes têm mais tempo para responder as questões e espera-se que tendam a fazê-lo com mais qualidade informacional e, especialmente, ao custo-benefício por implicar custos menores e evitar deslocamentos.

Por outro lado, tal recurso tem limitações. Dörnyei (2003) afirma que os respondentes podem responder as questões de maneira superficial, e, às vezes, desmotivados podem comprometer a confiabilidade dos dados. O que pode ser verdade, já que “o questionário [nem sempre] consiste em uma atividade que proporcione prazer ou benefício” aos que já estão desmotivados (Ibid., p. 10). Além disso, o autor acrescenta que problemas relacionados ao nível de escolaridade ou letramento também podem interferir nas respostas.

Nesta pesquisa, os questionários serviram como instrumentos eficientes para a coleta de dados e forneceram informações de elevada confiabilidade, além disso, os alunos estavam motivados a participar das atividades. Utilizou-se linguagem simples e direta nas perguntas para que os pesquisados compreendessem mais facilmente e diretamente o que estava sendo perguntado. Na elaboração dos questionários, tivemos o cuidado de marcar a opção no *Google Drive* de tornar todas as perguntas obrigatórias, para evitar que questões deixassem de ser respondidas pelos participantes. Os dados recolhidos dos dois questionários serão apresentados através de tabelas e gráficos.

### **2.3.2 Tutorial para o uso do *Twitter* e do *site fullstory.co***

Neste estudo foi desenvolvido um tutorial em inglês chamado *Getting started with Twitter* por meio da plataforma *Prezy*<sup>45</sup> para auxiliar os participantes no uso das ferramentas *on-line* para as atividades de colaboração. A escolha desse ambiente se deu

---

<sup>45</sup> O *Prezy* (prezy.com) é um *software* gratuito disponível *on-line* para apresentações interativas. Este *software* reduz e amplia imagens, vídeos, texto em forma de *zoom* e os interliga em diferentes formatos em numa única tela. Fonte: <http://www.prezibrasil.com.br/o-que-e-prezi/> Acesso em: 09/02/2015

pela facilidade de *download* e compartilhamento do *link* da apresentação em diferentes ambientes virtuais e por ser um *software* que não exige conhecimentos técnicos, tais como linguagem de HTML, para sua utilização.

O tutorial foi apresentado de forma presencial em sala de aula pela pesquisadora com apoio do professor da turma e exibiu o seguinte passo-a-passo: visita ao *site* de *Twitter*, criação de conta, instruções de como publicar *tweets* e como postar *tweets* longos através do *site* fullstory.co. É interessante ressaltar que, durante a explicação do tutorial, alguns alunos fizeram o *download* do *Twitter* na sala de aula. O tutorial completo encontra-se no APÊNDICE 03.

### 2.3.3 Estudo das características do gênero *personal recount*

Ao iniciar o processo de escrita em inglês em sala de aula, Dias (2012a, p.305) sugere que “professores e alunos devem discutir sobre o gênero [que irão produzir] e suas funções comunicativas básicas”. Assim, “[o] professor deve verificar se os alunos já dominam [...] aspectos do plano textual desse gênero [...] durante o ciclo de geração de ideias para a produção [no meio *on-line*] (Ibid., p. 306)”.

Nesse contexto, foi realizada uma discussão de três exemplares de *personal recounts* retirados do meio *on-line* (ANEXO 01) e um do livro didático da turma trabalhada na pesquisa. O primeiro *recount* a ser analisado foi o do próprio livro didático utilizado pelo professor da turma. No dia estabelecido para a discussão do plano textual do gênero com a turma, conforme o cronograma de atividades dessa pesquisa, o professor ministraria a unidade do livro “2D – One October Evening”, a qual tratava de um *personal recount*. À vista disso, a primeira atividade dessa unidade era de reposicionar os parágrafos desse *recount* em ordem cronológica. A partir desse exercício, o professor, a pesquisadora e os alunos iniciaram a discussão das características do gênero em questão.

Essa quantidade de exemplares, apenas três, justifica-se pelo fato de os alunos já estarem familiarizados com o gênero. Antes do início das atividades, o professor já havia trabalhado a leitura e a compreensão de alguns textos desse gênero com os alunos a partir do livro didático, porém não havia explicitado o nome do gênero. Nesse sentido, o trabalho proposto pela pesquisadora pretendia ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, levando-os ao domínio de sua produção e ao reconhecimento de suas funções comunicativas e de sua organização interna. Considerou-se também o desenvolvimento



da capacidade crítica e colaborativa dos alunos e a diversidade de seu conhecimento linguístico e textual como elementos importantes no processo de formação do aluno na pedagogia dos multiletramentos.

A escolha do gênero foi vinculada ao tipo de produção escrita que melhor contextualizava a ementa do curso trabalhada pelo professor. E também pela facilidade de ser encontrado e produzido em diferentes suportes digitais, inclusive no *site fullstory.co*.

Além disso, observamos que, geralmente, as pessoas estão sempre compartilhando experiências do cotidiano com amigos, familiares e colegas de classe ou do trabalho, por meio de diferentes suportes, constituindo-se como algo natural de suas rotinas. Por meio desse gênero, as pessoas podem revelar fatos interessantes de suas vidas, de forma oral ou escrita, permitindo assim que todos possam conhecê-los, por conseguinte, passam a servir como fonte de consulta ou aprendizado para outras pessoas. Daí a relevância desse gênero.

A partir de uma análise de diversos exemplares de *personal recounts* de suportes variados, apresentamos, a seguir, os padrões referentes ao plano textual deste gênero:

- tem por finalidade relatar, em ordem cronológica, experiências ou eventos passados;
- trata-se de assuntos pessoais, lembranças e memórias;
- apresenta uma estrutura composta por um título, desenvolvimento e conclusão organizados em parágrafos com uma sequência de eventos na ordem em que aconteceram;
- oferece detalhes e informações sobre quem estava envolvido, onde, quando e por que aconteceu a situação vivida. Assim, o autor responde as seguintes perguntas: *who? What? When? Where? Why? How?*;
- deve ser apresentado com clareza e de forma envolvente e cativante incluindo detalhes para adicionar interesse ou humor ao *recount*;
- enfoca participantes individuais ou eventos específicos;
- utiliza dos pronomes pessoais “I” e “we”, constituindo-se como marcas de autoria, uma vez que o autor coloca-se como sujeito de uma experiência;
- emprega a forma verbal expressa no passado simples (*Simple Past*) e na voz ativa, no entanto, pode haver presença de outros tempos tais como o *Present Perfect* e o *Past Perfect*;

- inclui o uso frequente de conjunções e conectivos indicadores de tempo para ligar eventos em uma relação de tempo (*so, then, soon, a few moments later, next, first, second, third, finally, in the end, lastly, etc.*);
- uso de advérbios e adjetivos;
- vale-se de uma conclusão e um comentário pessoal final de reflexão (opcional) e
- aproveita recursos para enriquecer o texto, tais como imagens, cores, fonte em destaque, entre outros e, se for no meio *on-line*, oferece *links*.

A linguagem pode variar, apresenta-se tanto formal quanto informal, dependendo do público-alvo e do grau de intimidade existente entre o autor e seus interlocutores. Este gênero apresenta caráter multimodal e faz parte dos gêneros pertencentes ao domínio social relacionados à memorização e documentação das experiências humanas. Em relação aos tipos textuais, predominam a narração e a descrição. O *personal recount* ou relato de experiência pode ser encontrado em jornais, revistas, noticiários, cartões postais, conversas informais com amigos, diários pessoais e de viagens, palestras, conferências, *blogs, sites* de redes sociais, *e-mails*, livros didáticos, etc. tanto no meio impresso quanto no digital. Vale destacar que este gênero é bastante comum em livros didáticos de língua inglesa, utilizados em cursos livres de idiomas.

#### **2.3.4 Cronograma e as atividades de produção escrita colaborativa**

As produções dos *personal recounts* foram elaboradas tendo por base a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS E COPE, 2012), a escrita como processo (DIAS, 2004) e via gêneros (DIAS, 2012; MARCUSCHI, 2009; BAZERMAN, 2006) e a abordagem colaborativa *on-line* (FUNG, 2010). As atividades foram planejadas para serem realizadas de forma extraclasse. À vista disso, foi elaborado o cronograma de atividades em duas versões, a do professor, que será apresentado a seguir na Tabela 01, e a do aluno, semelhante a do professor, porém em língua inglesa (APÊNDICE 04).

Tabela 01 – Planejamento das atividades: versão do professor

PLANEJAMENTO	
19/09/2014 (Encontro presencial)	
Apresentação rápida da pesquisa pela pesquisadora.	10 min
Apresentação do <i>Twitter</i> e do <i>site fullstory.co</i> – explicação com uso do <i>software Prezy</i> .	10 min
<i>Download</i> do <i>Twitter</i> nos dispositivos móveis pelos alunos através da <i>Internet</i> 3G e <i>wifi</i> da instituição.	5 min
Criação de perfis no <i>Twitter</i> com inserção dos seguintes dados: nome completo, <i>e-mail</i> , criação de senha e criação do nome de usuário.	5 min
Os alunos irão “seguir” no <i>Twitter</i> os colegas de sala, o professor e a pesquisadora para que possam acompanhar as postagens e discussões em grupo no ambiente <i>on-line</i> .	10 min
Envio do 1º questionário <i>on-line</i> para os alunos pela pesquisadora.	3 min
26/09/2014 (Encontro presencial)	
Discussão das características do gênero <i>personal recount</i> com a pesquisadora, o professor da turma e os alunos.	20 min
Formação de quatro grupos.	5 min
Criação de quatro <i>hashtags</i> , uma para cada grupo para facilitar as interações <i>on-line</i> no <i>Twitter</i> .	10 min
Distribuição de quatro temas diferentes, um para cada grupo, para a produção dos <i>personal recounts</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>•Grupo1 – Situação engraçada / constrangedora.</li> <li>•Grupo 2 – Situação medonha / apavorante.</li> <li>•Grupo 3 – Uma viagem que tenha feito e que algo inesperado aconteceu.</li> <li>•Grupo 4 – Um momento decisivo na sua vida.</li> </ul>	2 min
Levantamento de ideias – discussão em grupos na sala de aula sobre o tema e o gênero e planejamento do que irão produzir.  Envio e explicação da tarefa de casa <i>on-line</i> :	15 min

Parte I: (26/09 – 02/10) - escrever no <i>site</i> fullstory.co a primeira versão do <i>personal recount</i> individualmente e postar no <i>Twitter</i> com a <i>hashtag</i> de identificação do grupo em que está participando.	
Parte II: (03/10 – 09/10) - colaborar com <i>feedback</i> com as produções dos colegas do seu grupo através de mensagens por <i>tweets</i> .	
<b>(26/09 - 02/10/2014) (Encontros <i>on-line</i>)</b>	
Execução da tarefa de casa e interações <i>on-line</i> durante a semana.	
<b>03/10/2014 (Encontro presencial)</b>	
Esclarecimento de dúvidas acerca das atividades e das ferramentas <i>on-line</i> .	15 min
<b>(03/10 - 09/10/2014) (Encontros <i>on-line</i>)</b>	
Colaboração <i>on-line</i> e reescrita dos textos - a escrita aperfeiçoa-se ao longo de diversos rascunhos: revisar as produções dos membros do grupo com fins de aperfeiçoamento dos textos.	
Inserção de elementos multimodais nos <i>personal recounts</i> – imagens, <i>links</i> de áudio, vídeos etc.	
Edição final.	
Publicação da versão final no <i>Twitter</i> .	
<b>10/10/2014 (Encontro presencial)</b>	
<i>Feedback</i> final pela pesquisadora para os alunos participantes e discussão sobre a relevância da pesquisa para o ambiente escolar.	15 min
Envio <i>on-line</i> do questionário final.	

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Como podemos observar no cronograma, após os participantes conhecerem mais sobre as ferramentas digitais e criarem seus perfis no *Twitter*, foi criada a *hashtag* #fridayrvrcacs para que todos os participantes interagissem no ambiente *on-line*. Nesta *hashtag*, “friday” indica o dia da semana em que ocorreram as aulas; rvr, a letra “r” indica a primeira letra do nome do professor da turma, o segundo “r” indica *research* e a letra “v”, a primeira letra do nome da pesquisadora e cacs, o nome do projeto de línguas da instituição, Centro Acadêmico de Ciências Sociais.

Essa *hashtag* foi utilizada pela pesquisadora para lembretes, disponibilização dos questionários, dos exemplos de *personal recounts* e do tutorial das ferramentas digitais. Os alunos a utilizaram para localizar os membros do grupo e interagir com a turma. A comunicação no *Twitter* e em sala de aula durante os encontros presenciais foi efetuada em inglês. Segundo Tsui (1995, apud Figueiredo, 2006b, p.17), a interação em sala de aula de línguas estrangeiras, “[...] ainda é mais importante, uma vez que a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio de aprendizagem”.

Após a criação da *hashtag* da turma, houve a formação de quatro grupos e suas devidas *hashtags*, uma para cada grupo para facilitar as interações e visualização das postagens no *Twitter*. Em conciliação com os alunos, o professor se encarregou da organização dos grupos, a fim de promover grupos heterogêneos. Segundo Doube et al. (2000, p.13), nas tarefas de aprendizagem colaborativa, ao formar os grupos, o professor deve priorizar a diversidade, uma vez que “a heterogeneidade permite uma mistura de capacidade de níveis, de estilos de aprendizagem, de aprendizes de várias origens e diversas faixas etárias. Dessa forma, toda essa variedade permite quebrar barreiras e realizar tarefas que requerem diferentes perspectivas.

Em relação à quantidade de membros em cada grupo, os autores afirmam que o “número ideal de alunos trabalhando juntos vai depender do objetivo da tarefa [...]” (Ibid., p.13)<sup>46</sup>, pois, às vezes, “num grupo muito pequeno pode não haver a gama de habilidades necessárias para concluir uma tarefa mais complexa”. Já num grupo com três componentes algum membro pode ser ignorado ou se anular. Por outro lado, em um grupo composto por mais de seis elementos, corre-se o risco maior ainda de alguns alunos manterem-se afastados do processo, permanecer em silêncio e sem envolvimento” (Ibid., p.14)<sup>47</sup>.

Todos estes aspectos estudados foram considerados para a formação dos grupos participantes desta proposta de trabalho de pesquisa bem como as suas *hashtags* para as interações colaborativas na produção de *personal recounts*. A seguir, os grupos formados e suas devidas *hashtags*:

---

<sup>46</sup> Minha tradução para: The optimal number of students working together will depend on your perception of what the task/project requires [...]. (DOUBE ET AL, 2000, P.13)

<sup>47</sup> Minha tradução para: With three it's easy for one to be left out; in a group larger than six, some students will find it easier to remain silent and uninvolved. (DOUBE ET AL, 2000, P.14)

**Tabela 02: Grupos, quantidade de membros e suas *hashtags*.**

GRUPOS	MEMBROS	HASHTAGS
Grupo 1	6	#fridayrvrcacs1
Grupo 2	6	#fridayrvrcacs2
Grupo 3	5	#fridayrvrcacs3
Grupo 4	5	#fridayrvrcacs4

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Os alunos foram assim organizados para que pudessem colaborar para o aperfeiçoamento dos textos dos colegas pertencentes ao mesmo grupo, durante a etapa de criação da última versão dos *personal recounts*. A pesquisadora e o professor da turma também participaram das interações *on-line* de cada um dos grupos, visando a contribuir para uma comunicação efetiva com os alunos e engajá-los nas interações entre os colegas.

Para a produção textual, foram elaboradas quatro atividades, uma para cada grupo de acordo com seus respectivos temas, tendo em vista a escrita como processo e a colaboração *on-line*. As atividades foram divididas em duas partes. A primeira, programada para ser realizada entre os dias 26 de setembro e 2 de outubro de 2014, de forma *on-line*, apresenta uma orientação para a escrita da primeira versão dos *recounts*, levando em conta as condições de produção: quem escreve, o que escreve, para quê, para quem e de que forma. Sugere que os alunos façam um *brainstorming* sobre o tema que irão escrever, como foi feito no segundo encontro presencial.

Segundo Dias (2004), discussões em grupos antes da produção dos textos podem ser úteis na etapa de levantamento de ideias. White and Arndt (1991, p.18 apud Alves, 2008, p.7) enfatizam a importância do *brainstorming* e sugere que “ele deverá ser utilizado para identificar o propósito e o público-alvo (caso não estejam pré-definidos), para desenvolver o tópico e a organização de ideias.”<sup>48</sup>

Partindo do pressuposto que “a leitura e escrita são processos indissociáveis” (DIAS, 2012a, p.306), a segunda parte da atividade, executada entre os dias 3 e 9 de outubro, sugere que após a escrita e publicação da primeira versão individual, os alunos

<sup>48</sup> Minha tradução para: Brainstorming should be used to identify purpose and audience (if these are not pre-set), to develop the topic and the organization of ideas. (White and Arndt, 1991, p.18 apud Alves, 2008, p.7)

leiam as produções dos colegas. Em seguida, contribuam com *feedback* por meio de mensagens por *tweets*. A partir daí, os alunos devem fazer múltiplas revisões, reescritas, adicionar recursos multimodais até chegar à última versão para publicação final.

Segundo Dias (2012a, p.308), “[a]o criarem e recriarem os seus textos com base em *feedback*, os alunos devem ser também incentivados a lerem textos discursivamente semelhantes aos que estão produzindo e a perceberem os elementos de textualização utilizados para fazerem o mesmo em seus textos”.

Além disso, segundo esta mesma pesquisadora, “durante o processo de escrita de rascunhos e reescritas até a versão que vai ser publicada *on-line*, os alunos passam a ensinar e a aprender uns com os outros colaborativamente, enquanto o professor fornece o apoio necessário aos grupos” (Ibid., p.308).

A seguir, a orientação dada para a produção de *personal recounts* do Grupo 1. As atividades dos demais grupos encontram-se no APÊNDICE 05.

**Figura 07: Atividade do Grupo 1.**

## Activity: Writing Your Personal Recount Collaboratively

### GROUP 1



*Part I - From September 26 to October 2 (On-line)*

**Plan your writing:**

**What to write:** A personal recount about a funny / embarrassing moment you have had in your life.


**Purpose:** To share experiences with classmates so that they can learn something from and about their friends.

**Audience:** Your classmates, teachers, coordinators and followers on Twitter.

**Publication:** Twitter.

- ✓ Brainstorm some of the funny moments you have had that made you laugh. Choose one!
- ✓ Make the chart in which you can write your notes.

What?	Where?	When?	How?



**Consider these aspects before starting:**

- ✓ Design your personal recount. Write a very funny / embarrassing situation that you have gone through.
- ✓ Think about the type of text you are going to produce. Brainstorm your ideas.
- ✓ Type the first version on [fullstory.co](http://fullstory.co), publish on Twitter using your group hashtag.

.....

**Part II - From October 3 to October 9 (On-line)**

- ✓ Check your classmates' feedback on your text. Review and rewrite it.
- ✓ How is the text organized? Does it have to bring images, videos, audio files, colors, links, among other resources, in order to enrich your text?
- ✓ Use the checklist to revise your text.

Is it written in paragraphs in chronological order? (In the order things happened).	
Are there time connectives?	
Is it in the past tense?	
Is it written mostly using 'I' or 'we'?	
Does it meet my writing objects?	
Is grammatical features accurate?	
Does it have to bring images, videos, audio file, links, among other resources, to enrich the text?	
Have adjectives and adverbs been used effectively?	

- ✓ Publish the final version on Twitter.
- ✓ Collaboration – how can you collaborate with your classmate's text? What digital tools are you going to use to read and comment your classmate's recount?

**Make sure you use tweets to collaborate with your classmates' text!**



Em suma, as quatro atividades desenvolvidas para a produção do gênero *personal recount* envolve as seguintes dimensões básicas abordadas nessa pesquisa: a escrita baseada nas condições de produção, as etapas cíclicas da escrita como processo até a fase de publicação *on-line*, de modo que seja lido, também, por pessoas ligadas ao meio virtual e a colaboração visando a co-construção do conhecimento em uma pedagogia dos multiletramentos.

### 2.3.5 Critérios para análise das produções textuais – primeira e última versão

Para a análise das produções textuais (tanto das primeiras quanto das versões finais) foi elaborada uma tabela de critérios, tendo em vista o plano textual do gênero *personal recount*. Na tabela, foram considerados os padrões de adequação ao gênero, suas características textuais básicas, seus aspectos gramaticais, e seus aspectos multimodais:

**Tabela 03: Critérios de análise do plano textual das primeiras e últimas versões de *recounts*.**

Plano textual: Critérios	Descrição dos Critérios
Adequação do gênero	Contempla: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Título.</li> <li>– Informações básicas respondendo: quem? O quê? Quando? Onde? Por quê?</li> <li>– Sequência de eventos passados em ordem cronológica.</li> <li>– Foco em participantes individuais ou eventos específicos.</li> <li>– Introdução, parágrafos e conclusão.</li> <li>– Detalhes para adicionar humor ao relato e interesse do leitor.</li> <li>– Comentário final ou de reflexão.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escrita no tempo verbal passado simples e na voz ativa.</li> </ul>

Aspectos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso de conjunções e conectivos indicadores de tempo para ligar eventos em uma relação de tempo (<i>next, later, when, then, after, before, first, weeks later, in the morning, as soon as, eventually, because, yesterday, however, finally, in the end, etc.</i>).</li> <li>– Uso de pronomes pessoais (<i>I, we</i>).</li> <li>– Uso adequado de verbos, advérbios, adjetivos e preposições.</li> <li>– Escolha lexical adequada evitando a omissão e adição de palavras proporcionando coesão ao texto.</li> </ul>
Aspectos multimodais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Espacial – parágrafos organizados adequadamente na distribuição das informações.</li> <li>– Visual – inserção de imagens, uso de recursos de editoração (destaque em negrito, itálico e sublinhado).</li> <li>– Sonoro - <i>links</i> de vídeo e áudio.</li> <li>– Adição de <i>hashtags</i>.</li> </ul>

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A análise das produções dos alunos teve como objetivo examinar, com base nos critérios estabelecidos na tabela 3, se as versões produzidas incorporam os aspectos textuais do gênero *personal recount*, a saber, relato de eventos ou experiências passadas, usualmente em ordem cronológica, respondendo a estas perguntas: o quê, quando e onde aconteceu, quem estava envolvido e por que aconteceu a situação (o quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como quem?); se há a presença de um título; parágrafos com sequência de eventos; introdução; conclusão; comentário final ou a presença de uma reflexão (opcional) e detalhes para adicionar humor para despertar o interesse do leitor, destacando participantes individuais ou eventos específicos.

Com respeito aos aspectos gramaticais, as produções foram analisadas tendo em vista os padrões de tessitura do gênero: escrita do relato no tempo verbal passado simples (*Simple Past tense*) e na voz ativa; uso de pronomes pessoais em primeira pessoa (*I, we*), uma vez que o gênero foca em participantes individuais e experiências pessoais; uso frequente de conectivos indicadores de tempo para ligar eventos em uma relação de tempo (*first, second, then, next, soon, later, etc.*); uso adequado de conjunções, advérbios,

adjetivos, e aspectos lexicais como omissão e adição de palavras para dar coesão à escrita do gênero.

A análise considerou também a integração de elementos multimodais aos *personal recounts*, já que tais elementos são constituintes desse gênero, especialmente quando são produzidos no meio *on-line* pelas *affordances* das tecnologias digitais. Os critérios para avaliar o emprego de recursos multimodais foram estabelecidos levando em conta os que são disponíveis no *site fullstory.co*, espaço digital no qual os alunos produziram os textos para publicarem automaticamente no *Twitter*. São estes os disponíveis: os recursos de editoração, como, por, exemplo, alinhamento do texto, destaques em negrito, itálico e sublinhado, organização em parágrafos, inserção de *links* de imagem, vídeo e áudio.

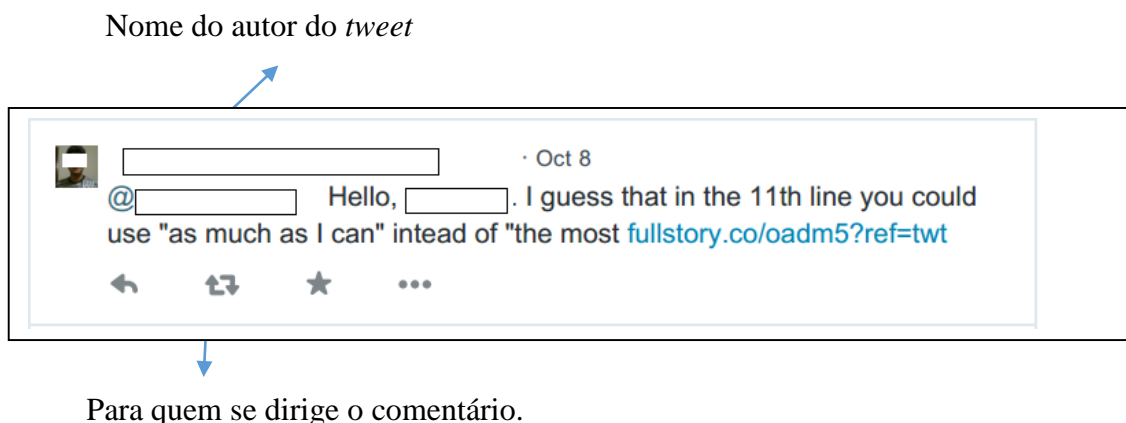
Para a análise da versão final, produzida com a colaboração dos colegas de cada grupo, além da avaliação do Plano textual (Tabela 3), foram contadas as ocorrências de interações *on-line* por cada grupo, tendo por base a proposição de Fung (2010) sobre a colaboração no processo de escrever, visando a formar o perfil colaborativo de cada grupo. Foram ainda contadas as etapas do processo cíclico de Dias (2004) pelas quais passaram a produção dos *personal recounts* (FLOWER E HAYES, 1981; HYLAND, 2004).

No que se refere à colaboração no processo de escrita *on-line*, Fung (2010) estabelece os seguintes tipos de interação:

- interação mútua** (envolvimento entre os alunos na execução da atividade);
- negociação** (processo de negociação das diferentes opiniões, compreensão e esclarecimento da atividade em grupos ou pares);
- conflitos cognitivos** (capacidade dos alunos de conduzir conflitos derivados das interações) e
- compartilhamento de conhecimento** (contribuição das especialidades de cada membro do grupo proporcionando um aperfeiçoamento do texto).

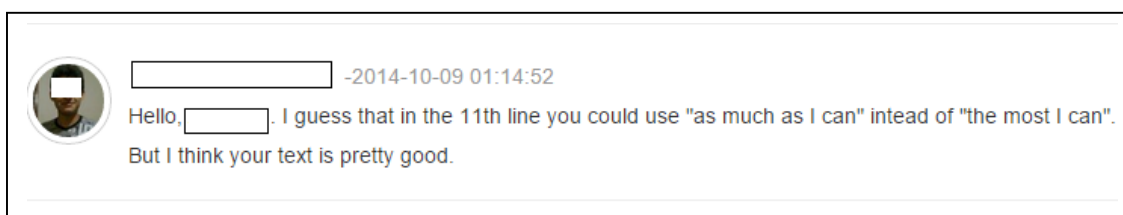
Na análise das interações *on-line*, pela colaboração dos alunos em cada grupo, serão utilizados os registros retirados do *Twitter* ou do *fullstory* onde estão armazenados junto com os *personal recounts* dos alunos. Todos os comentários que passaram de 140 caracteres foram registrados também no *fullstory*, como mostram os exemplos a seguir:

**Figura 08: Captura da postagem pelo Participante 23 no *Twitter*.**



Agora, o mesmo comentário completo registrado no fullstory.co:

**Figura 09: Captura da postagem pelo Participante 23 no fullstory.co**



Com respeito à análise da escrita como processo, foi considerada a contagem de ocorrências de cada etapa do processo cíclico da escrita do modelo didático de Dias (2004) a saber: **rascunhos, múltiplas revisões, edição final e publicação**. Além disso, foram consideradas a ocorrência da taxonomia de revisões proposta por Faigley e Witte (1981): **adições, exclusões, substituições, reestruturações, distribuições e consolidações**.

Foram atribuídas notas no valor de 5 pontos às primeiras e últimas versões, seguindo o programa já estipulado pela escola que inclui duas produções textuais por semestre. Assim, a produção do gênero *personal recount*, desenvolvida em colaboração com os colegas do grupo, foi considerada a primeira produção textual do semestre letivo da escola. Percebe-se que ela foi vista como uma tarefa real para a atribuição de uma nota no ambiente investigado. Os critérios utilizados por esta pesquisa no processo de atribuir um valor numérico às produções escritas dos alunos podem ser vistos na Tabela 5.

**Tabela 04: Critérios de avaliação das versões de *personal recounts*.**

<b>CRITÉRIOS – PLANO TEXTUAL</b>	<b>PONTOS</b>
<b>Adequação do gênero</b>	2
<b>Aspectos gramaticais</b>	2
<b>Aspectos multimodais</b>	1
<b>Total</b>	5

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A pontuação para a nota será atribuída de acordo com a seguinte distribuição dos critérios da Tabela 3:

**Adequação do gênero:**

- 2 pontos para quem contemplar pelo menos 5 itens;
- 1 ponto para quem contemplar entre 3 ou 4 itens.

**Aspectos gramaticais:**

- 2 pontos para quem contemplar entre 7 e 9 itens;
- 1 ponto para quem contemplar 5 ou 6 itens;
- 0,5 ponto para quem contemplar 3 ou 4 itens.

**Aspectos multimodais:**

- 1 ponto para quem contemplar entre 4 e 6 itens;
- 0,5 ponto para quem contemplar 2 ou 3 itens.

### **2.3.6 Cartas para a explicação da pesquisa e TCLE**

Foram produzidas duas cartas para o coordenador pedagógico da instituição para explicar o estudo realizado. A primeira (APÊNDICE 06), foi enviada no início do mês de setembro, contendo a explanação da pesquisa, das atividades e a autorização da coleta de dados na turma solicitada.

A segunda (APÊNDICE 07), destinou-se ao coordenador na fase final da aplicação da pesquisa. Nesta carta foi destacada a importância do trabalho com gêneros em sala de

aula, a escolha do gênero escolhido para as atividades e a aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas *on-line*. Além disso, apresenta a coleção de *personal recounts* produzido pelos alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 08) foi preenchido e assinado por todos os alunos que participaram da pesquisa. O documento foi aplicado para que os participantes concedessem a permissão para o uso dos dados coletados.

Tendo descrito a metodologia que orientou esta investigação, e, após a apresentação dos procedimentos à coleta de dados, no próximo capítulo, analisamos e discutimos os resultados da nossa pesquisa, além de retomarmos as reflexões teóricas feitas no início desse estudo.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados dos dados coletados nesta pesquisa e as respectivas análises. A discussão é ilustrada com gráficos, tabelas e exemplos que enfatizam os pontos principais e tópicos que foram trazidos pelos dados. Começaremos pela análise do Questionário Inicial, em seguida vamos analisar as produções escritas dos *personal recounts*, as primeiras criadas individualmente por cada participante e as versões finais, ainda produzidas individualmente, mas o *feedback* e a colaboração dos colegas de cada grupo. Então, passamos para a análise do Questionário Final. As respostas dos questionários e o *feedback* dos alunos retirados para análise foram preservados na forma em que foram submetidos. Todos os participantes serão identificados por P, seguido de um número, nas análises das produções textuais.

#### 3.1 Análise do Questionário Inicial

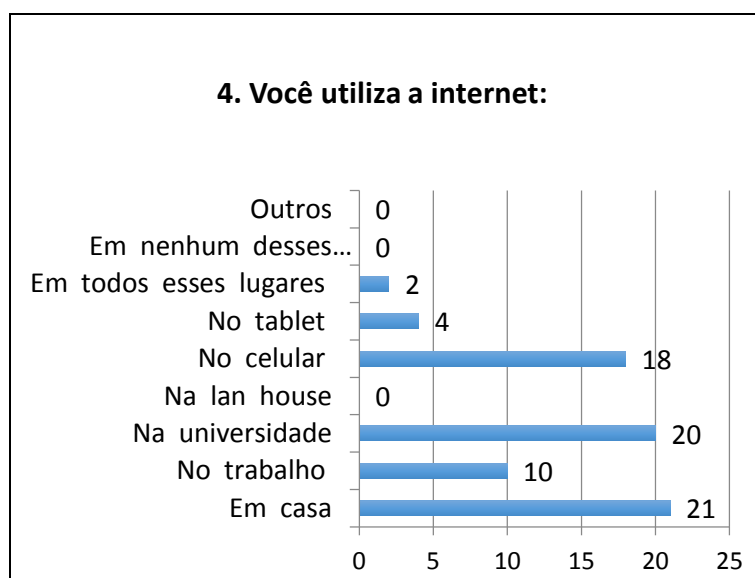
Considerando o objetivo da pesquisa de investigar o desenvolvimento da escrita colaborativa *on-line* fundamentado nas condições de produção, o primeiro instrumento para obtenção de dados, o Questionário Inicial (APÊNDICE 01), como mencionado anteriormente, visou caracterizar o perfil dos participantes e obter uma visão global sobre a familiaridade com recursos digitais e suas experiências em relação à escrita em inglês. Assim, neste questionário, foram abordados os seguintes itens e subitens: dados pessoais (nome, curso da graduação e idade); a familiaridade e acesso a ambientes virtuais em diferentes dispositivos móveis; experiência com escrita em inglês (produção de gêneros textuais; colaboração e *feedback*). Os dados pessoais serviram para traçar o perfil dos alunos e encontram-se na Metodologia deste trabalho no item 2.2 Contexto da pesquisa e participantes.

Vinte e quatro alunos responderam o questionário e as respostas orientaram as adaptações das atividades da pesquisa. Uma das adaptações realizadas foi em relação ao uso do aparelho celular. Depois do diagnóstico pelo Questionário Inicial e observações feitas no primeiro dia da pesquisa, percebemos a necessidade de expansão das atividades de escrita *on-line* do aparelho celular para diferentes dispositivos móveis. Essa alteração

deu-se em função de muitos dos aparelhos dos participantes não facilitarem a produção e edição de textos longos tais como o do gênero supracitado.

A partir da avaliação deste questionário, constatamos que os participantes apresentavam experiência com o uso da *Internet* em aparelhos celulares, *notebooks* e *tablets* e 21 alunos estavam habituados a navegar em casa, 18 acessam a *Internet* pelo aparelho celular, 20 alunos acessam na universidade e 10 acessam no ambiente de trabalho, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 01: Lugares em que os alunos utilizam a Internet**



**Fonte: Dados da pesquisa.**

Em relação ao uso de recursos *on-line* no aparelho celular na pergunta 5, os participantes afirmaram que fazem uso dos seguintes ambientes: *E-mail*, *Facebook* e *WhatsApp* <sup>49</sup>, no entanto, percebemos que o *Twitter* é considerado um ambiente não explorado pelos participantes em aparelhos móveis. Reconhece-se, então, a importância do uso do tutorial em sala de aula para auxiliar os alunos com o uso da ferramenta.

É importante destacar que no primeiro dia da pesquisa a maioria dos alunos afirmou já possuir uma conta no *Twitter*, apesar de não utilizar a ferramenta. Dessa forma, por ser considerado um ambiente pouco explorado pelos participantes, a pesquisadora esteve bastante presente em todos os momentos das atividades para orientações e esclarecimento

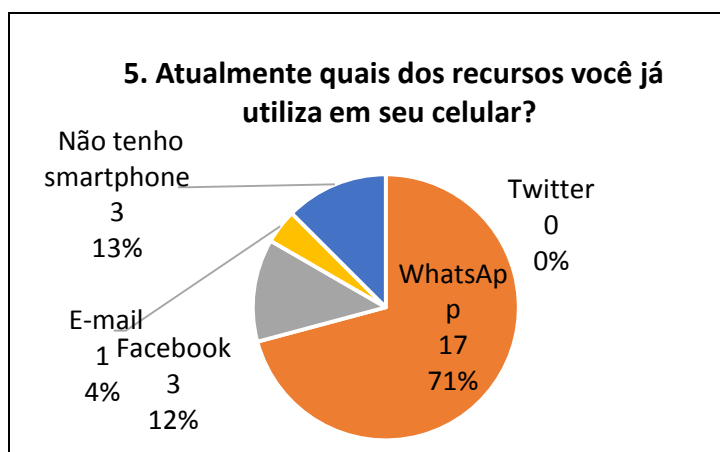
<sup>49</sup> *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas desenvolvido apenas para uso em aparelhos *smartphones*.



de dúvidas, atuando como mediadora e facilitadora do processo em parceria com o professor da turma.

Três respondentes mencionaram não possuir *smartphone*, outro fato que também contribuiu na primeira adaptação proposta, a extensão para utilização de outros dispositivos móveis, já que as tarefas eram realizadas a distância, o uso de outros suportes não alterava a realização das atividades.

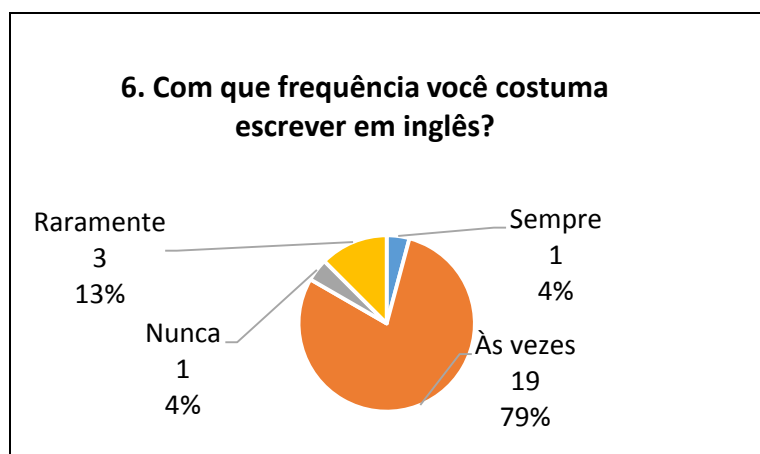
**Gráfico 02: Recursos *on-line* utilizados pelos alunos em aparelhos celulares**



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à escrita em língua inglesa, foi lhes perguntado a frequência com que escrevem neste idioma e 19 alunos responderam “às vezes”, 1 aluno respondeu “sempre”, 1 aluno respondeu “nunca” e três marcaram “raramente”.

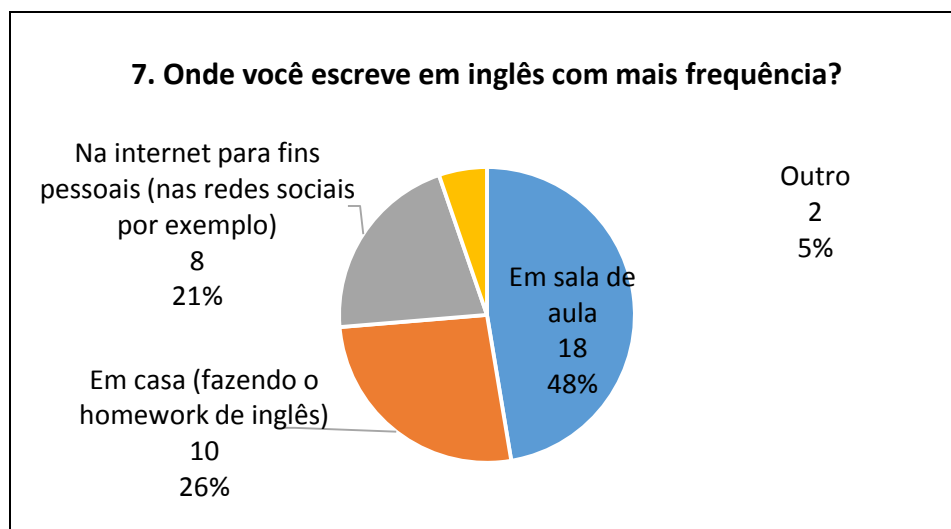
**Gráfico 03: Frequência que os alunos escrevem em Inglês.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Além de os alunos possuírem experiência com o registro em inglês, percebemos que a escrita não está limitada apenas a atividades de cunho didático. Quando lhes foi perguntado onde escrevem com mais frequência, oito alunos apontaram que escrevem na *Internet* para fins pessoais em redes sociais enfatizando a função social da escrita, como demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 04: Onde os alunos escrevem com mais frequência**



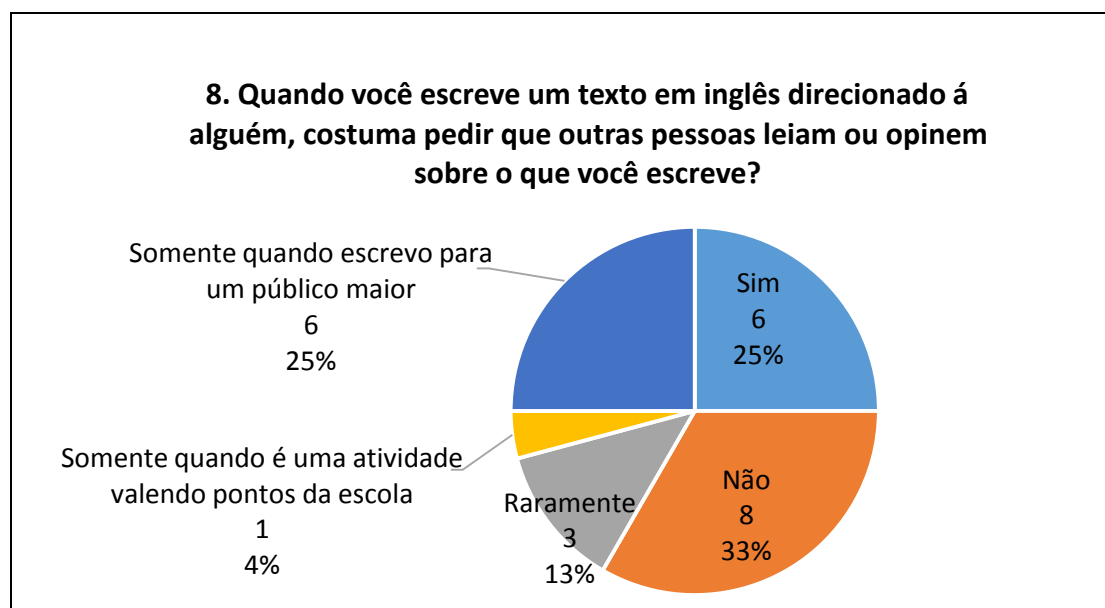
**Fonte: Dados da pesquisa.**

Observa-se por meio das respostas à pergunta “8 - Quando você escreve um texto em inglês direcionado a alguém, costuma pedir que outras pessoas leiam ou opinem sobre o que você escreve?” - que as respostas variavam bastante. Dos 24 participantes, 8 disseram que não solicitam que outras pessoas leiam o texto, 6 afirmaram que sim, 6 pedem a releitura quando escrevem para um público mais amplo, 1 aluno respondeu que apenas quando é uma atividade escolar valendo nota e 3 alunos responderam raramente.

Esses dados constataam que o compartilhamento de textos com colegas não se constitui como uma prática frequente para a maioria dos alunos. Dessa forma, esses dados são significativos à medida que abrem um espaço para aplicação das atividades em uma perspectiva colaborativa em grupos visando aprimoramento das produções textuais. Nas etapas da escrita como processo, Dias (2004) enfatiza a importância das múltiplas revisões do texto pelos próprios alunos, sendo que eles leem e contribuem com os textos dos outros com fins de aperfeiçoamento. Verifica-se, portanto, que há um espaço para realizar as atividades que ativem o conhecimento e a percepção dos alunos fundamentadas na recursividade das etapas do processo cíclico (revisões, edição final e publicação) e as

contribuições entre os alunos a fim do aprimoramento dos *personal recounts*. Além disso, os textos passarão a circular em diferentes ambientes atingindo um público maior de leitores, evitando que o professor seja um único leitor, prática comum no ambiente em que a pesquisa foi realizada.

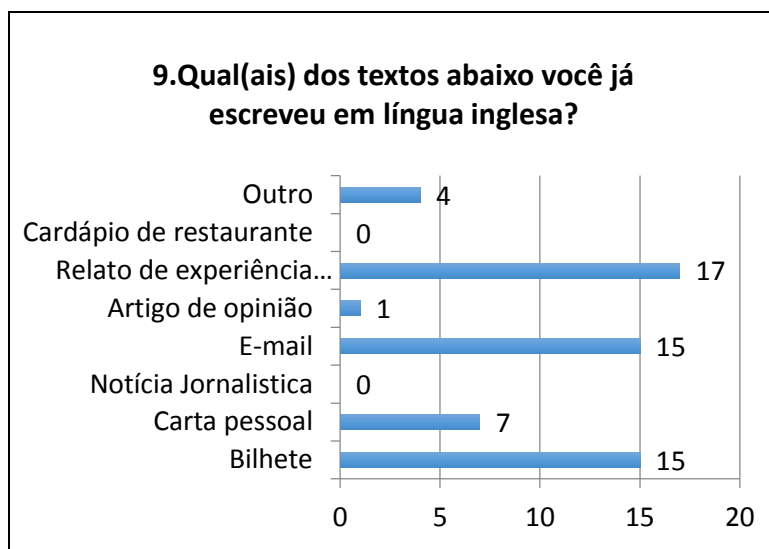
### Gráfico 05: Compartilhamento da produção textual alunos com outras pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

Um dado significativo surgiu ao investigar sobre a experiência com escrita de gêneros textuais, na pergunta “9. Qual(ais) dos textos abaixo você já escreveu em língua inglesa?”. Nesta questão, os respondentes poderiam marcar mais de uma opção e 17 alunos responderam que já produziram textos do gênero relato de experiência pessoal (*personal recount*), dado que também contribuiu para definir a escolha da quantidade de exemplares a ser analisado e discutido em sala de aula com os alunos. 15 alunos marcaram ter experiência em escrita em inglês de *e-mail* e bilhete, 7 alunos já escreveram carta pessoal e 1 aluno produziu artigo de opinião. Eles não possuem experiência com a produção de gêneros tais como cardápio de restaurante e notícia jornalística. Alguns alunos apontaram outros textos tais como receita e mensagens instantâneas.

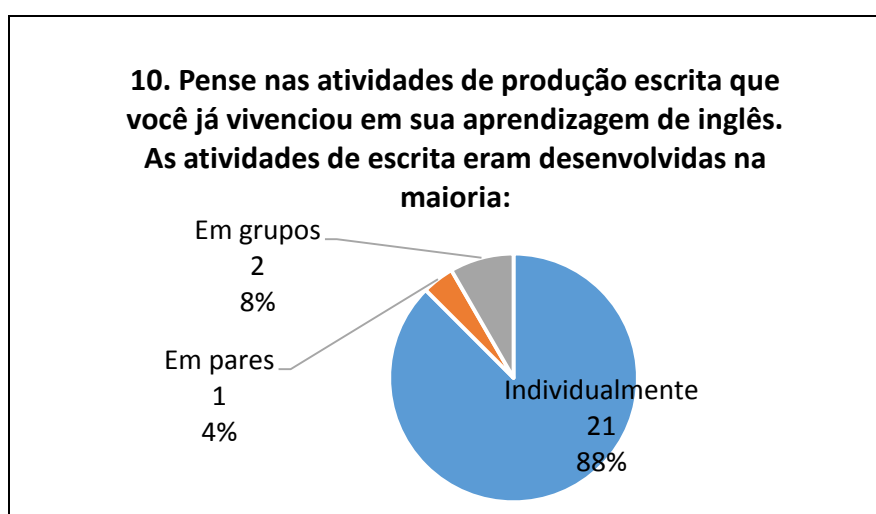
**Gráfico 06: Gêneros textuais que os alunos já escreveram em Inglês.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando foi perguntado como eram as atividades de escrita, 21 alunos responderam que eram realizadas de forma individual, 1 aluno respondeu “em pares” e 2 reportaram que fizeram atividades “em grupos”. Esses dados demonstram que a aprendizagem com base na colaboração e co-construção de conhecimento entre grupos e pares se constitui como algo novo para os participantes a ser desenvolvido com as atividades desta pesquisa.

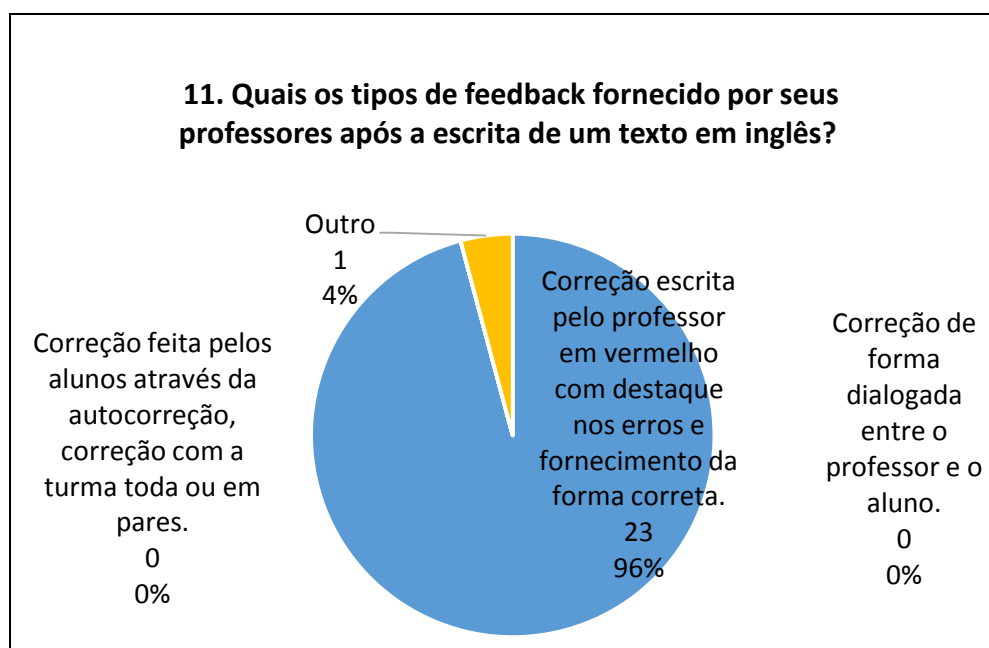
**Gráfico 07: Atividades de escrita vivenciada pelos alunos**



Fonte: Dados da pesquisa.

A questões 11 e 12 são sobre o tipo de *feedback* que os alunos já receberam em suas produções textuais em Inglês. 23 respondentes apontaram que a correção pelo professor era escrita em vermelho com destaque nos erros e fornecimento da forma correta. Esse tipo de *feedback* é considerado o mais comum em sala de aula e caracteriza-se por não incentivar o aluno a refletir sobre o processo de correção (FIGUEREDO, 2005). Além disso, pode desestimular o aluno por ter seu texto todo ou parcialmente corrigido em vermelho. Assim, consideramos fundamental as atividades de produção dos *personal recounts* realizadas de forma a favorecer novas interações e proporcionem ações, reflexões construtivas dos alunos pela aprendizagem autêntica. A seguir os dados da questão 11:

**Gráfico 08: Tipos de *feedback* fornecido aos alunos**

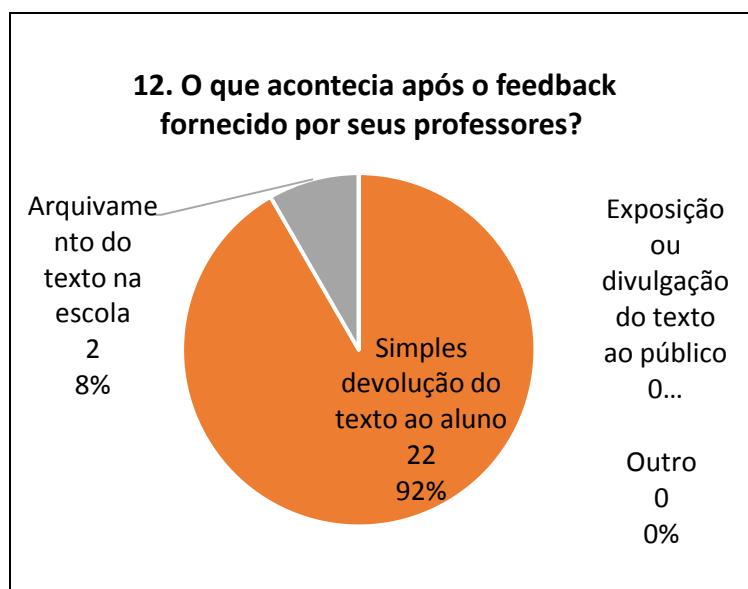


**Fonte: Dados da pesquisa.**

Outro dado importante em relação ao *feedback* ocorreu na última questão, pois nos permitiu verificar o que acontecia após o *feedback* do professor. 22 participantes destacaram que, após a correção do texto havia uma simples devolução ao aluno pelo professor e 2 participantes responderam que o texto ficava arquivado na escola. Observando este aspecto, reconhece-se a relevância da socialização do texto por meio da publicação, etapa cíclica da escrita como processo de Dias (2004), para que atinja a função social do texto que foi escrito para um fim de comunicação. Além da oportunidade de circulação social do texto, a publicação atua como um fator motivacional para os

alunos em relação à escrita (DIAS, 2004; SANTOS, 2011). Também, pode-se supor que, quando os alunos produzem um texto para um público real e amplo, dão mais atenção ao que vão produzir.

**Gráfico 09: O que acontecia após o *feedback* do texto pelo professor**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados deste questionário ofereceram um mapeamento global do conhecimento e familiaridade dos participantes da pesquisa em relação ao uso da Internet e escrita da língua inglesa na perspectiva da colaboração e da escrita como processo.

### 3.2 Análise das produções de *personal recounts*

#### 3.2.1 Primeira versão - escrita individual

A apresentação da primeira versão possibilitou avaliar o nível de conhecimento de língua inglesa dos participantes e a familiaridade com as ferramentas digitais. Vinte e dois alunos produziram a primeira versão individualmente, forma com a qual as atividades de escrita são conduzidas na instituição. Em seguida, publicaram-nas no *Twitter* utilizando a *hashtag* de cada grupo.

A partir dessa publicação de forma individual, os participantes de cada grupo puderam ter acesso aos textos dos participantes no ambiente *on-line* e colaborar por meio

de *feedback* para o seu aperfeiçoamento. Desse modo, a primeira versão de cada aluno foi aprimorada pela ajuda dos colegas de seu grupo até a finalização para ser publicada como versão final.

A análise e atribuição de notas às primeiras versões, bem como as das versões finais produzidas por cada um dos alunos, foram realizadas de acordo com os critérios da Tabela 3 – Plano textual e a distribuição desses critérios na Tabela 4. Os dados numéricos revelaram que os alunos, de modo geral, estavam familiarizados com as características do gênero. As primeiras versões encontram-se no ANEXO 02.

Para a análise das produções textuais, tanto da versão inicial como da final, será escolhido um participante de cada grupo a fim de proporcionar maior ênfase e destaque na análise. A escolha de cada participante servirá de exemplificação para o que a maioria dos alunos do grupo produziu.

### **3.2.2 Versão final - escrita em colaboração**

Com o objetivo de verificar se a interação e a colaboração entre os alunos pelo *Twitter* e seus recursos contribuem para o aperfeiçoamento da primeira versão publicada, vinte e um participantes produziram a última versão, seguindo as etapas do processo cíclico da produção escrita, tendo como apoio a colaboração *on-line* dos colegas.

Tal colaboração concretizou-se em vários tipos de interação que serão analisadas tendo por base a proposta de Fung (2010). Esta versão revelou o aprimoramento dos textos pelo processo de produção escrita acompanhado do *feedback* recebido dos colegas. A publicação da versão final foi feita também no *Twitter* pela *hashtag* de cada grupo. As versões finais encontram-se no Apêndice 08.

Passamos, agora, à análise das primeiras e últimas versões de cada grupo de alunos. Em seguida, vamos ainda comparar a versão inicial e a final de cada um para que possamos perceber a influência não só da colaboração *on-line* pelas interações estabelecidas entre os participantes, assim como a influência das etapas do processo cíclico na qualidade dos *personal recounts* produzidos.

### 3.2.3 Grupo 1

#### 3.2.3.1 Primeira versão

A atividade do Grupo 1 convidou os alunos a escreverem sobre uma situação engraçada ou constrangedora que tenham vivido. O objetivo desta atividade foi o de compartilhar experiências com os colegas para que eles pudessem aprender algo de e sobre seus colegas.

O texto 01, a seguir, apresenta um registro que pode servir de exemplificação para o que a maioria dos alunos desse grupo produziu. A Participante 6 escreveu um *personal recount* que atendeu às perguntas de orientações essenciais sobre o gênero *personal recount* (o quê, onde, quem, quando). A aluna relatou sobre o dia em que foi sozinha ao *show* do cantor Gustavo Lima em novembro de 2011, quando tinha dezoito anos de idade. Ela organizou o texto em cinco parágrafos, em uma sequência de acontecimentos em ordem cronológica, incluindo um título, introdução, conclusão com pensamento de reflexão e detalhes que adicionaram humor ao relato.

A análise dos aspectos gramaticais revela que a P6, assim como os membros desse grupo, escreveu a maior parte do texto no tempo verbal passado simples e na voz ativa, usou os pronomes pessoais (*I, we*), no entanto utilizou poucos indicadores para ligar eventos no passado.

Foram encontradas algumas inadequações gramaticais no texto da P6 e dentre as de maior ocorrência destaca-se a omissão de verbos e pronomes, adição de artigos e preposições. As imprecisões encontradas podem ser classificados como intralinguais, sem a influência da L1, evidenciado pelo uso inadequado da preposição *for*: “*but I didn’t have somebody for go with me*”, a omissão do verbo “*go*” no gerúndio em “*I was in a moment in my life when everything was out with my friends*”, dentre outros exemplos.

Observamos a presença de inadequações interlinguais em enunciados com a influência da L1 no uso da preposição “*for*” em “*A day for stay in the history*”, “*he went for another space*”, a tradução literária da língua portuguesa para o inglês em relação ao verbo “*be*” em “*It was to be a terrible day*” e a opção pela forma no passado em “*she said of course we went!*”. Destaca-se, também, inadequações de efeito globais, os quais comprometeram a compreensão em “*and said that had a man in production who probably needed let me until the singer*” e inadequações de efeitos locais (TOMIYAMA, 1980), sem prejudicar a comunicação como em “*I wanted go so much! So, I needed decide! Go or not go?*”, os quais refletem a omissão da partícula de infinitivo “*to*”.



Em relação aos elementos multimodais, um dos aspectos dos multiletramentos, a P6 organizou os parágrafos adequadamente na distribuição das informações e utilizou uma imagem com a ilustração dela e do cantor famoso citado em seu relato pessoal. Além dessa participante, a P5 utilizou uma imagem para complementar as informações linguísticas em seu texto, a P4 apropriou-se do recurso negrito ao destacar o título, e os demais membros, P1 e P3, apenas organizaram os textos em parágrafos além do recurso linguístico, e, diferentemente, a P2 não organizou o *recount* em parágrafos.

Como podemos observar, a produção textual de alguns alunos desse grupo não foi exclusivamente linguística, embora em pequena quantidade, integrou imagem e recursos de editoração. A seguir, a primeira versão da P6 retirada do fullstory.co:

**Figura 10: Primeira versão da Participante 6 do Grupo 1.**

#fridayvrcacls

A day for stay in the history!

In 2011, I was eighteen years old, and I was in a moment in my life when everything was out with my friends to parties and shows/concert. I went to everything events, since theater, until "micareta". I knew would have a show of Gustavo Lima in November. The show would be in Belo Horizonte, Mega Space. I was very excited, because at the time this singer is the best on the Sertanejo. His song in the moment was "Balada Boa (Tchê tchê rere)!"

So I talked to my best friend about that and she said of course we went! She said: "I went buy a ticket only next the show", because she didn't have money! Then, I bought my ticket and waited for the moment. When the day was coming, I asked Carol about her ticket, but she didn't buy a ticket! She told me one day before the show: "I don't go for a show, sorry". I was alone, tired e angry. I didn't want to let go, but I didn't have somebody for go with me. I didn't know what to do! I wanted go so much! So, I needed decide! Go or not go?

I found a girl in a facebook and I asked how I could meet the singer. She was very fan of Gustavo Lima, and said that had a man in production who probably needed let me until the singer. I wrote the name with the hope of find him. So, I went! My biggest fear is about the security before and after the show. I talked with my cousin and he went with me, but in the place he went for another space.

I was alone! So, I went to next a space where stayed the electric trio. I couldn't see the people of organization. I wait for a long time. Than, I saw a man and screamed him. He came to me. I said I was looking for a man, because I wanted meet Gustavo Lima. Than, he said "I am this man". I was so happy. At the time, he took me to eletric trio.

I saw all the show on the electric trio. It was amazing. I made many friends and in the finish I met Gustavo Lima. We took a photo and we talked! So, this experience brought me one lesson! We need to do what we want, without worrying about what the others want! It was to be a terrible day, but it was wonderful!



De modo geral, os alunos desse grupo foram bem sucedidos em termos de articulação de ideias, desenvolvimento do tema e demonstraram familiarização com o gênero. Os textos atenderam às suas condições de produção e eles atuaram como protagonistas na construção de conhecimentos significativos por meio das novas mídias em um cenário multicontextual. Entretanto, apresentaram poucos elementos multimodais, e muitas inadequações linguísticas, tais como: emprego de pontuação; enunciados intralinguais, sem a influência da língua portuguesa; interlinguais, com a intervenção da L1; efeito da comunicação local, sem afetar a comunicação e globais, afetando a construção de sentido. A seguir, as notas da primeira versão de acordo com os critérios estabelecidos para o plano textual<sup>50</sup>.

**Tabela 05: Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 1.**

<b>G1</b>	<b>Notas Primeira Versão 14,5</b>
P1	2,5
P2	1,5
P3	2,5
P4	2,5
P5	2,5
P6	3,0

**Fonte: Dados da pesquisa.**

<sup>50</sup> O plano textual encontra-se na Tabela 3 no item 2.3.5 da Metodologia, Critérios de análise do plano textual das primeiras e últimas versões de *recounts*.

### 3.3.3.2 Versão final em colaboração

A participante manteve em sua última versão o conteúdo com as informações típicas do *personal recount*, organizadas em ordem cronológica. As duas versões diferem em relação aos aspectos de multimodalidade e alguns aspectos gramaticais. A aluna acrescentou outras *hashtags* para que o *personal recount* alcançasse um público mais amplo. Além da *hashtag* do grupo (#fridayrvrcacs1), ela acrescentou mais duas, uma com o nome de uma das músicas do cantor #tchetcherere e outra com o nome do cantor junto ao dela. Esses são, pois, os novos elementos de multimodalidade acrescentados ao seu *personal recount*.

No plano gramatical, a aluna fez algumas correções de superfície, sem acréscimo de novas informações ao texto, de acordo com a taxonomia de Faigley e Witte (1981), advindas de interações com a pesquisadora. Ela se apropriou das sugestões feitas, dentre elas o acréscimo do verbo “go” na primeira linha do seu texto ao reescrever a frase “*when everything was going out with my friends*”, ao reestruturar “*I knew would have a show of Gustavo Lima in November*” para “*I knew that Gustavo Lima’s concert was going to be in November*”, estabelecendo, assim, maior coerência ao texto. A seguir, a versão final da P6:

**Figura 11: Versão final da Participante 6 do Grupo 1.**

#fridayrvrcacs1 #secondversion #GustavoLimaand  #tchetcherere

A day for stay in the history!

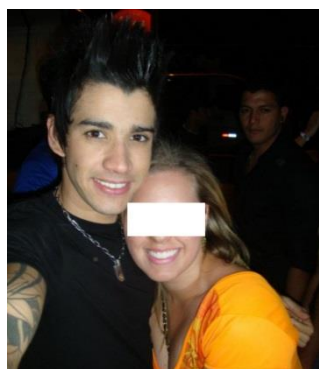
In 2011, I was eighteen years old, and I was in a moment in my life when everything was all about going out with my friends to parties and shows/concert. I went to all events, such as theater, even “micareta”. I knew that Gustavo Lima's concert was going to be in November. The show would be in Belo Horizonte, Mega Space. I was very excited, because at the time this singer was the best on the Sertanejo. His song in the moment was “Balada Boa (Tchê tchê rere)!

So I talked to my best friend about that and she said of course we would go! She said: “I will buy a ticket only for the next the concert”, because she didn’t have money! Then, I bought my ticket and waited for the moment. When the day was coming, I asked Carol about her ticket, but she didn't buy a ticket! She told me one day before the show: “I'm not going for the concert, sorry”. I was alone, tired and angry. I didn't want to go my myself, and I didn’t have anybody to go with me. I didn’t know what to do! I wanted go so much! So, I needed decide! Go or not go?

I found a girl in a facebook and I asked how I could meet the singer. She was very fan of Gustavo Lima, and said that there was a man in production who probably needed let me until the singer. I wrote the name with the hope of find him. So, I went! My biggest fear is about the security before and after the show. I talked with my cousin and he went with me, but in the place he went for another space.

I was alone! So, I went to next a space where stayed the electric trio. I couldn't see the people of organization. I waited for a long time. Than, I saw a man and screamed him. He came to me. I said I was looking for a man, because I wanted meet Gustavo Lima. Than, he said "I am this man". I was so happy. At the time, he took me to eletric trio.

I saw all the show on the electric trio. It was amazing. I made many friends and in the end and I met Gustavo Lima. We took a photo and we talked! So, this experience brought me one lesson! We need to do what we want, without worrying about what the others want! It was a supposed to be a terrible day but it was wonderful!



Verifica-se que a participante não fez todas as correções das inadequações linguísticas presentes em seu texto, inclusive os usos inapropriados de algumas preposições. A seguir, a Tabela 06 com o resumo das alterações no plano textual do *personal recount* dessa participante.

**Tabela 06: Resumo com as alterações nas versões do texto da P6 do Grupo 1.**

PRIMEIRA VERSÃO	VERSÃO FINAL
Aspectos gramaticais	Aspectos gramaticais
<i>"I was in a moment in my life when everything was out with my friends"</i> (linha 3)	<i>"I was in a moment in my life when everything was going out with my friends"</i> (linha 3)

<i>“I knew would have a show of Gustavo Lima in November.” (linha 5)</i>	<i>“I knew that Gustavo Lima’s concert was going to be in November” (linha 5)</i>
<i>“I don’t go for a show, sorry”(linha 11)</i>	<i>““I ‘m not going <u>for</u> a show, sorry” (linha 11)</i>
<i>“I didn’t want to let go, but I didn’t have somebody for go with me.” (linha 12)</i>	<i>“I didn’t want to go by myself, and I didn’t have anybody to go with me.” (linha 12)</i>
<i>“...said that had a man in production...” (linha 15)</i>	<i>“...said that there was a man <u>in</u> production...” (linha 15)</i>
<b>Aspectos multimodais</b>	<b>Aspectos multimodais</b>
1 hashtag - #fridayrvrcacs1	4 hashtags - #fridayrvrcacs1 #secondversion #GustavoLimaand <input type="text"/> #tchetcherere
<b>Nota numérica</b>	<b>Nota numérica</b>
3,0	4,0

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Observa-se, também, que os demais membros do Grupo 1 realizaram poucas alterações na versão final de seus *personal recounts*. Embora essa pequena quantidade de alterações nos textos, constatamos que, de certa forma, houve a releitura e reflexão por alguns dos participantes, resultando nas alterações apresentadas na tabela 8. Isso significa que em relação ao âmbito multicontextual, os participantes desse grupo assumiram a nova identidade associada à era digital, ao utilizar o *Twitter* e o *fullstory.co* para produzirem, colaborarem e aprimorarem seus textos, mesmo de forma sintetizada, como mostram os resultados, a seguir.

**Tabela 07: Resumo das alterações dos participantes do Grupo 1 na versão final.**

<b>G1</b>	<b>VERSÃO FINAL - Plano textual</b>
P1	Não realizou alterações.
P2	Não realizou alterações.
P3	6 alterações (aspectos gramaticais).
P4	3 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 2 imagens.

P5	14 alterações (aspectos gramaticais) + reorganização de parágrafos + adição de 4 imagens.
P6	5 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 3 <i>hashtags</i> .

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Levando em conta os critérios estabelecidos no plano textual (adequação ao gênero, aspectos gramaticais e aspectos multimodais), a seguir, as notas atribuídas à versão final dos *personal recounts* dos membros do Grupo 1, além das atribuídas às primeiras versões.

**Tabela 08: Notas atribuídas às versões do Grupo 1.**

G1	Notas	Notas
	Primeira Versão	Versão final
	<b>14,4</b>	<b>18,5</b>
P1	2,5	2,5
P2	1,5	1,5
P3	2,5	3,5
P4	2,5	3,0
P5	2,5	4,0
P6	3,0	4,0

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### **A colaboração *on-line* e a escrita como processo - Grupo 1**

No que diz respeito à colaboração *on-line*, tendo em vista os aspectos propostos por Fung (2010), os dados mostram que as únicas mudanças efetuadas no texto da Participante 6 foram com base, apenas, no comentário da pesquisadora. Não houve portanto, processo de negociação entre os membros desse grupo. A pesquisadora iniciou as interações com a P6 ao sugerir algumas alterações em seu texto. Esperava-se que, a partir dessas sugestões, os membros do grupo comesçassem a interagir e acrescentar outras contribuições. No entanto, isso não aconteceu. Os comentários enviados para a P6,

ficaram no plano de elogios e com ênfase na qualidade do *recount* que não continha inadequações linguísticas como mostra na figura 12:

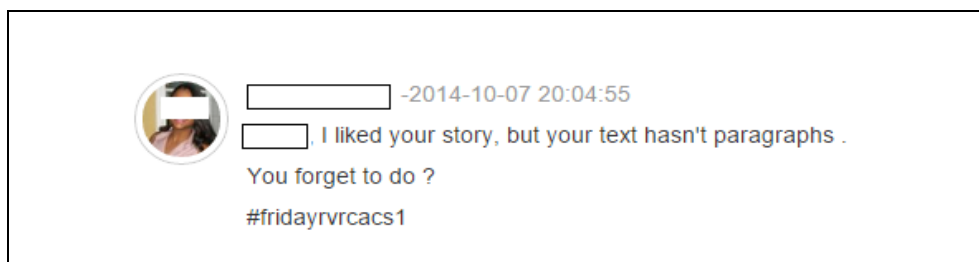
**Figura 12: Captura da tela com *tweet* de P2 para P6.**



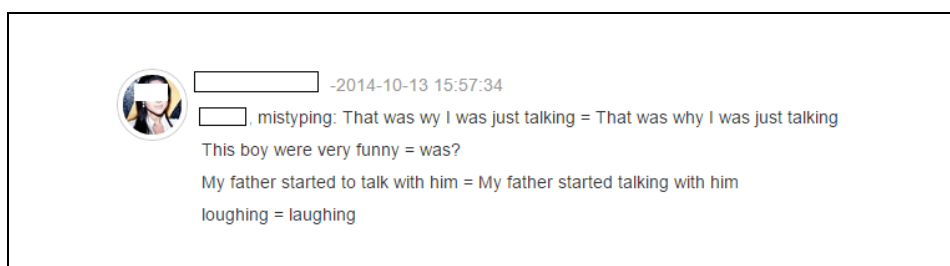
Com base em todos os comentários entre os membros desse grupo, observa-se que, embora algumas interações tenham sido registradas, nem todas podem ser classificadas como compartilhamento de conhecimento visando ao aperfeiçoamento dos textos.

Baroudy (2008, p. 47) destaca que no processo de escrita “escritores mal sucedidos preocupam-se com as propriedades superficiais do texto, por exemplo, comprimento ou na forma geral, e maior parte de seu conteúdo está diretamente ligada ao tema [...]”. Nesse contexto, observamos, no Grupo 1, o registro de 11 interações pautadas em opiniões de julgamento e elogios sobre os *recounts* por todos os membros e apenas 4 de compartilhamento de conhecimento, como mostram alguns exemplos das capturas a seguir, retiradas do *fullstory.co*:

**Figura 13: P5 interagindo com P2.**



**Figura 14: P4 interagindo com P2.**



Fung (2010, p.23) aponta que, nas tarefas de escrita colaborativas, cada aluno pode dominar um ou mais campos de conhecimento. Por exemplo, aqueles que não sabem escrever bem podem sugerir boas ideias ou exemplos, assim como outros são melhores na estrutura da frase, na organização, na ortografia ou na escrita mecânica”<sup>51</sup>.

Ressalta-se também o auxílio que o aluno mais capaz pode oferecer ao menos experiente. Nesse contexto, as Figuras 13 e 14 revelam que as alunas possuem suas próprias virtudes de escrita. A P4 fez sugestões em relação à adequação do gênero, bem como a P4 forneceu a grafia correta de algumas palavras. Esses recursos, embora, em pequena quantidade, auxiliaram, de certa forma, a produção de um texto mais preciso.

No que diz respeito à escrita como processo, observou-se que não foram todos os participantes do Grupo 1 que adotaram o movimento recursivo das etapas do processo cíclico da escrita. Por exemplo, dois alunos, P1 e P2, não reescreveram o texto e três alunos, P2, P4 e P6, só escreveram a segunda versão. A P5, porém, fez três reescritas, sendo ela a que produziu o *personal recount* mais aprimorado do grupo. Vale ressaltar que este grupo foi o que menos apresentou registro de interações visando ao aprimoramento das produções textuais.

No geral, as revisões do grupo abrangeram, consoante os tipos de revisões propostos por Faigley e Witte (1981), substituições de palavras por outras que mais adequavam-se ao tema, exclusões de palavras e reestruturação de frases e parágrafos.

### **3.2.4 Grupo 2**

#### **3.2.4.1 Primeira versão**

Na atividade do Grupo 2 (ver APÊNDICE 05), os alunos escreveram sobre uma situação apavorante que já vivenciaram. O propósito desta atividade foi compartilhar momentos que consideramos assustadores que podem variar de pessoa para pessoa. A leitura desses *recounts* possibilitou que os alunos aprendessem sobre diferentes perspectivas relacionadas ao tema.

---

<sup>51</sup>Minha tradução para: “For instance, those who cannot write well can suggest good ideas or examples. Some are better at sentence structure, organization, spelling, and writing mechanics.” (FUNG, 2010, P.23)



O texto da Participante 10, a seguir, contempla, em seu relato pessoal, vários aspectos relevantes do conteúdo do gênero. A aluna introduziu em seu texto alguns dos elementos principais de orientação do gênero (o quê? Quem? Quando? Onde?) quando escreveu sobre o dia em que foi convidada para assistir a um dos jogos da Copa das Confederações em um bar no centro de Belo Horizonte, a cidade onde mora, quando uma série de acontecimentos estranhos começaram a surgir.

A participante adicionou detalhes que tornaram a situação cada vez mais apavorante, entretanto ela não menciona um comentário final de reflexão sobre o acontecido. Em relação aos aspectos multimodais, a aluna adicionou uma imagem ao seu *recount* e organizou seu texto em nove parágrafos, porém, ficaram mal distribuídos.

No que concerne aos aspectos gramaticais do gênero, podemos perceber, segundo a taxonomia de Dulay e Burt (1972), a presença de inadequações intralinguais sem refletir a influência da língua materna, em todos os parágrafos do texto e, dentre as de maior ocorrência, destacam-se emprego e omissão de preposições: “*Last year, on July*”, “*My parents were not home*”, “*he was waiting me in the downtown and we walked to a bar on Amazonas Avenue*”, “*I still had to catch another bus at the station for not to walk alone at night ...*”, “*Then we took a bus that went through a very strange place, far to my house*”, entre outros.

Observamos também, ainda conforme a taxonomia dos autores, inadequações interlinguais ou de inferência em alguns trechos, refletindo a influência da L1, tais como o emprego do verbo “*have*” ao invés de “*there were*”: “*The bar had a lot of people*” e na omissão de palavras no final da frase: “*As I wanted to watch and he was a great company, so I went.*”

De modo geral, dentre as escolhas a serem aprimoradas no texto da P10, a maioria pode ser classificada como efeito da comunicação local (TOMIYANA, 1980), as quais pouco afetam significativamente a comunicação. A seguir a primeira versão do *personal recount* da Participante 10:

**Figura 15: Primeira versão da Participante 10 do Grupo 2.**



#fridayrvrcacs2

### The Confederations Cup Final

Last year, on July, the guy that I was dating invited me to watch the Confederations Cup Final in a bar in downtown. As I wanted to watch and he was a great company, so I went.

My parents were not home, so I went by bus and also would have to return by bus. That night, he was waiting me in the downtown and we walked to a bar on Amazonas Avenue. The bar had a lot of people, but

We had a good time. Even after the match was over we were at the bar drinking and talking, and the time was going fast. When we realized was late, and as it was a Sunday is very hard to get a bus in Belo Horizonte.

We took the same bus, but he got off the bus before me. I still had to catch another bus at the station for not to walk alone at night, and he had to walk a lot to get home. When we parted we continued to talk for sms to have news of each other.

When I got at the station, did not have any bus to near my house, and a guy started ask me where I live because he was waiting the same bus, but started scaring me. And the boy did not replay my last sms, I was very afraid that moment.

As I needed to go home I started talking to the guy who a met at the station and ask for information about taxi or bus that would come out at that time. Then we took a bus that

went through a very strange place, far to my house. I was really scared. However a few minutes later I recognized the place, so the boy who helped me got off the bus and soon and then I was home.

When I got home, the guy did not reply my sms yet, so I decided to call to him. I tried it once and no one answered, the second time a different voice answered, but I do not understand what you said. Then I asked: "Do you already asleep?" the strange voice answered "ahamuhm". I really did not understand and I was upset with him.

At two in the morning my phone rang, when I answered he was telling me he had been robbed in the street their home, and therefore could not talk to me and was very concerned to know whether I had achieved get home.

This is not a pretty story, but it was starting to become more next and now this guy is my boyfriend.

Em relação aos demais membros do Grupo 2, percebemos que eles demonstraram conhecimento sobre como escrever o gênero em relação ao objetivo de escrita aos possíveis leitores. No entanto, eles não exploraram muitos elementos de multimodalidade. De modo geral, os membros do grupo apresentaram muitas inadequações linguísticas e organizaram os textos em parágrafos em ordem cronológica de forma a atender os objetivos das condições de produção. A seguir, as notas da primeira versão do Grupo 2:

**Tabela 09: Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 2.**

<b>G2</b>	<b>Notas Primeira Versão</b>
	<b>14,5</b>
P7	2,5
P8	1,5
P9	2,5
P10	2,5
P11	2,5

P12 3,0

---

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.2.4.2 Versão final em colaboração

Na última versão da Participante P10, a aluna fez um acréscimo de informação no terceiro parágrafo sugerida por uma aluna do grupo para dar melhor sentido ao texto. Em relação aos aspectos multimodais, a P10 manteve a mesma imagem publicada na primeira versão e incorporou a sugestão da P7 ao diminuir a quantidade de parágrafos de nove para seis, distribuindo melhor as informações no texto. Quanto aos aspectos gramaticais, a P10 realizou quatro mudanças sugeridas pela pesquisadora e por uma outra participante do grupo. Considerando os aspectos do plano textual, a aluna promoveu poucos aprimoramentos em seu texto. A seguir a última versão em colaboração da P10:

**Figura 16: Última versão do texto da Participante 10 do Grupo 2.**



#fridayrvrcacs2 #finalversion

The Confederations Cup Final

Last year, on July, the guy that I was dating invited me to watch the Confederations Cup Final in a bar in downtown. As I wanted to watch and he was a great company, so I went.

My parents were not home, so I went by bus and also would return by bus. That night, he was waiting me in the downtown and we walked to a bar on Amazonas Avenue. The bar had a lot of people, but we got a table in a good place. We had a good time. Even after the match was over we were at the bar drinking and talking, and the time was going fast. When we realized it, it was late, and as it was a Sunday it would be very hard to get a bus in Belo Horizonte. Although we took the same bus, he got off the bus before me. I still had to catch another bus at the station, so that I wouldn't have to walk alone at night. And he had to walk a lot to get home. When we parted ways we continued to text each other.

When I got at the station, did not have any bus to near my house. That moment, a man started ask me where I live because he was waiting the same bus, but the man started scaring me. Moreover, the boy did not replay my last text. I was very afraid that moment, because I was alone with that strange man.

But as I needed to go home, I started talking to the man who I met at the station and ask for information about taxi or bus that would come out at that time. Then we took a bus that went through a very strange place, far to my house. I was really scared. However a few minutes later I recognized the place, so the man who helped me got off the bus and soon and then I was home.

When I got home, the guy did not reply my message yet, so I decided to call to him. I tried it once and no one answered, the second time a different voice answered, but I do not understand what you said. Then I asked: "Do you already asleep?" the strange voice answered "ahamuhm", but I know wasn't his voice. I really did not understand and I was upset with him. Around two o'clock in the morning my phone rang, when I answered he was telling me he had been robbed in the street their home, two men took his cellphone and wallet. And therefore couldn't talk to me and was very concerned to know whether I had achieved get home.

This is not a pretty story, but it was starting to become closer and now this guy is my boyfriend.

A seguir, o resumo das alterações realizadas no plano textual pela Participante10:

**Tabela 10: Resumo das alterações no plano textual pela Participante 10 do Grupo 2.**

<b>PRIMEIRA VERSÃO</b>	<b>VERSÃO FINAL</b>
<b>Adequação do gênero</b>	<b>Adequação do gênero</b>
<i>“I was very afraid that moment.” (linha 16)</i>	<i>“I was very afraid that moment, because I was alone with that strange man.” (linha 15)</i>
<b>Aspectos gramaticais</b>	<b>Aspectos gramaticais</b>
<i>“so I went by bus and also would have to return by bus.” (linha 5)</i>	<i>“so I went by bus and also would return by bus.” (linha 5)</i>
<i>When we realized was late, and as it was a Sunday is very hard to get a bus in Belo Horizonte.” (linha 9)</i>	<i>“When we realized it, it was late, and as it was a Sunday it would be very hard to get a bus in Belo Horizonte” (linha 8)</i>
<i>“I still had to catch another bus at the station for not to walk alone at night, and he had to walk a lot to get home.” (linha 11)</i>	<i>“I still had to catch another bus at the station, so that I wouldn't have to walk alone at night. And he had to walk a lot to get home.” (linha 10)</i>
<i>“When we parted we continued to talk for sms to have news of each other.” (linha 12)</i>	<i>“When we parted ways we continued to text each other.” (linha 12)</i>
<b>Aspectos multimodais</b>	<b>Aspectos multimodais</b>
9 parágrafos mal distribuídos	6 parágrafos bem distribuídos

Os demais membros do Grupo 2 também realizaram algumas alterações no plano textual de suas produções. Observamos, pelas modificações, que os participantes releeram e refletiram sobre suas produções, assumindo uma posição mais agentiva ao se comunicarem com colegas em um ambiente multicontextual (KALANTIZIS, COPE, 2012). Constatamos que a quantidade de alterações nos textos dos alunos foi pequena.

Assim, é possível afirmar que, embora os alunos atuem como aprendizes participativos, eles não estão habituados a tarefas de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais

A seguir, o resumo das alterações dos participantes deste grupo na versão final:

**Tabela 11: Resumo das alterações dos participantes do Grupo 2.**

<b>G2</b>	<b>VERSÃO FINAL - Plano textual</b>
P7	2 alterações (aspectos gramaticais) + adição de <i>link</i> de vídeo + reorganização e escrita de alguns parágrafos + destaque título: negrito e centralizado
P8	Destaque no título: negrito + reorganização dos parágrafos
P9	2 alterações (aspectos gramaticais)
P10	5 alterações (aspectos gramaticais) + consolidação e reorganização de 2 parágrafos
P11	4 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 1 imagem
P12	3 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 1 imagem

**Fonte: Dados da pesquisa.**

As versões finais encontram-se no Apêndice 08. As contribuições para o texto da P10 serão detalhadas no próximo item sobre a colaboração *on-line*. Considerando os critérios estabelecidos para a avaliação do plano textual, a seguir, as notas atribuídas à versão final dos membros do Grupo 2:

**Tabela 12: Notas atribuídas às versões do Grupo 2.**

<b>G2</b>	<b>Notas Primeira Versão</b>	<b>Notas Versão final</b>
	<b>14,0</b>	<b>21,5</b>
P7	1,5	4,0
P8	2,5	3,5
P9	2,5	3,5
P10	2,5	3,5
P11	2,5	3,5

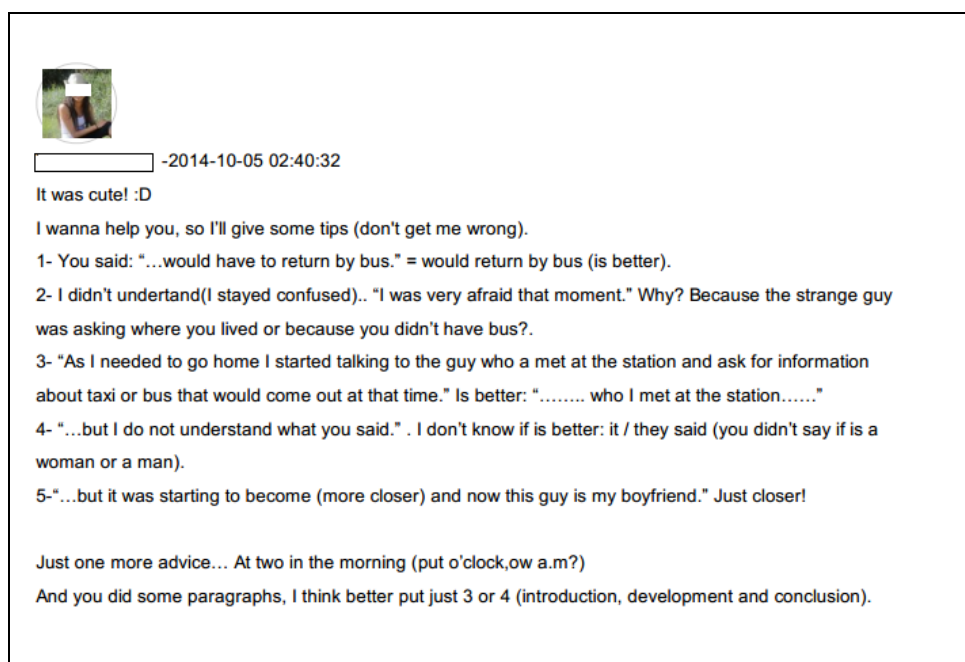
P12	25	3,5
-----	----	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

## A colaboração *on-line* e a escrita como processo - Grupo 2

O processo colaborativo no aprimoramento da produção de *personal recount* da P10 envolveu aspectos das funcionalidades estabelecidas por Fung (2010) como a interação mútua, pelas interações entre a pesquisadora, a P10 e mais duas alunas, e também, compartilhamento de conhecimento pelas sugestões de reestruturação de algumas partes do texto da aluna. A Participante 10 recebeu apenas três comentários no seu *recount*. A P11 fez algumas sugestões de revisões que, conforme a taxonomia de Faigley e Witte (1981), classificam-se como revisão de exclusão e substituição de palavras relacionadas à alguns aspectos gramaticais no texto, consolidação e reestruturação de parágrafos. Como podemos observar na captura da tela do comentário da P11 retirada do *fullstory*, a seguir:

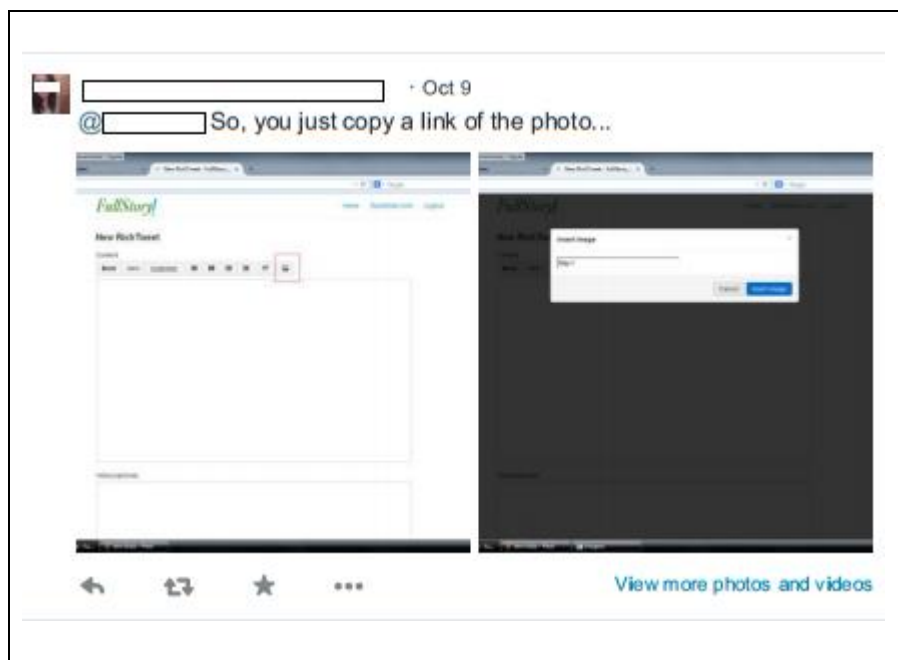
**Figura 17: Registro de interação de P11 para P10.**





Verificamos, de modo geral, o envolvimento e interação entre os participantes deste grupo, uma vez que acessaram as interações ocorridas e as sugestões compartilhadas em busca do aperfeiçoamento dos *personal recounts*, o que configura-se como um processo recursivo não linear da escrita (DIAS, 2004; HYLAND, 2004). Entretanto, percebeu-se que as únicas alterações realizadas pela P10, em seu texto, foram baseadas nas contribuições que recebeu. Observamos também, o registro de compartilhamento de conhecimento e negociação (FUNG, 2010) da P10 com a P15 do Grupo 3 na tentativa de compreensão e esclarecimento sobre como inserir imagens no *site fullstory*:

**Figura 18: Registro de interação da P10 (Grupo 2) com a P15 (Grupo 3).**



O processo colaborativo no aprimoramento das produções do grupo envolveu as funcionalidades de Fung (2010) com exceção de conflitos cognitivos. Constatamos a presença de 46 registros de *tweets* incluindo as postagens de todas as versões dos *personal recounts* dos alunos. Desses registros, 6 *tweets* foram identificados como interação mútua, 14 *tweets* como compartilhamento de conhecimento e 6 como negociação entre os participantes. Não houve registros de conflitos cognitivos.

Todos os membros deste grupo assumiram a escrita colaborativa como processo, pelas etapas de rascunhos, revisões, reescritas e publicações dos textos (DIAS, 2004) e atuaram como aprendizes participativos, com exceção da P8. Assim, a P7, P9 e P12 reescreveram os textos uma vez além da primeira versão; a P10, três vezes; a P11, duas

vezes e a P8 não fez reescritas. No geral, as revisões desse grupo abrangeram os seguintes tipos de revisões propostos por Faigley e Witte (1981): substituições, exclusões e substituições de palavras por outras mais adequadas, reestruturação e consolidação de frases e parágrafos.

### 3.2.5 Grupo 3

#### 3.2.5.1 Primeira versão

A atividade do Grupo 3 (APÊNDICE 5) convidou os aprendizes a escreverem sobre uma viagem que tenham feito em que algo imprevisto aconteceu. O objetivo da atividade foi o de recordar acontecimentos inesperados em viagens feitas pelos alunos e que poderiam também acontecer com outras pessoas.

O texto a seguir, apresenta um trecho do *recount* da Participante 15. Pode-se observar, em termos do conteúdo, que a aluna apresentou em seu texto algumas informações básicas pertinentes ao gênero: título com resumo da situação, informações básicas na introdução (Quem? Quando? Onde? Como?) ao escrever sobre quando viajou de avião para os Emirados Árabes, nas últimas férias de dezembro, com sua família. A aluna descreveu, assim como os demais membros do grupo, uma sequência de fatos inesperados, em ordem cronológica, com foco nos participantes e na viagem e uma conclusão com comentário final de reflexão.

A P15 incorreu em algumas inadequações no âmbito gramatical, sendo as de maior ocorrência, classificadas como de efeito da comunicação local, quando não afetam a comunicação (TOMIYAMA, 1980). Dentre elas, a aluna optou pelo verbo “*speak*” na terceira pessoa do singular em “*I went with my family and all of them speaks English*”, pelo uso do verbo “*know*” no passado em: “*I didn't knew that a man*” e pelo uso do singular “*there is*” em “*There is seven imported chandeliers*”. Como podemos perceber, essas escolhas comprometem a coesão gramatical, entretanto não prejudicam a comunicação.

Os demais membros do grupo apresentaram inadequações gramaticais em relação ao emprego de preposições, verbos, artigos, ordem de palavras e pronomes. As imprecisões de maior ocorrência, segundo a taxonomia apresentada por Figueiredo (2005) e Dulay e Burt (1972), classificam-se como: efeito da comunicação local, ou seja,

escolhas que não afetaram a comunicação; interlinguais, frases traduzidas para o inglês literalmente com a influência da língua portuguesa, e intralinguais únicas, frases produzidas unicamente por alunos de L2 sem influência da língua portuguesa. A seguir, o texto com a primeira versão do *recount* da P15 retirado do *site* fullstory.co:

**Figura 19: Primeira versão da Participante 15 do Grupo 3.**

#fridayvrcacs3

A dream or a nightmare?

Last december I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious. I went with my family and all of them speaks English fluently, but I knew only the basic of the language. I was scared.

We flew from Rio de Janeiro to Dubai and the flight lasted 14 hours. It was very tiring and also amazing. Emirates Airlines that was elected the best company of the world in 2013 and I verified this on those drinks, snacks, menu mainly the treatment. We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with good restaurant, and near the largest mall of the city. The taxi was very cheap, we were in oil country.

During the day and night we walked around the city with a Brazilian guide in an extensive programming. We visited three cities: Dubai, Abu Dhabi and Sharja. I saw famous places like Burj Khalifa (the largest building in the world), The Gold market (over 300 retailers that trade almost exclusively in jewellery), The old souk (the Arabic Markets where all kinds of goods are bought), Burj Al Arab (It built to resemble the sail of a dhow, a type of Arabian vessel), Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other places.

My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there, the eighth largest mosque in the world. There are 4 minarets on the four corners and 80 white domes that already be glimpsed at the entrance of the city of Abu Dhabi. The courtyard, with its floral design is considered to be the largest example of marble mosaic in the world. Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates and his final resting place is located on the grounds beside the mosque. The main prayer hall houses the world's largest hand-knotted carpet by approximately 1.200 artisans, 5.700 m and took approximately two years to get ready. There is seven imported chandeliers from Germany with millions of Swarovski crystals. The 99 names or attributes of Allah are featured on the wall.

It was fantastic, amazing, incredible until that moment when me and my family decided to take a picture together. Suddenly an officer come to us angrily and took my camera and I almost went to the jail. I didn't knew that a man couldn't touch a woman inside the Mosque even if they were a family. Shame on me! Everyone was looking at us and I came at the hotel so sad.

I flew 7775 miles on three continents, had the most excited experience of my life but I almost got stuck and i got home without any photo to share with my friends. So we need to search more about the culture and religion before made a trip.

Podemos observar, também, que os textos do Grupo 3 atenderam às suas condições de produção no que concerne aos aspectos multimodais de *layout*, a P17 não organizou o texto em parágrafos, no entanto, inseriu uma imagem e destacou o título em negrito, o P13, também, destacou o título “*Logbook*” com um desenho simulando várias páginas de um livro, certamente para ilustrar que o seu *personal recount* seria uma das páginas deste “livro” e os demais alunos, P14 e P16, semelhante a P15, usaram parágrafos organizados, adequadamente, na distribuição das informações sem adição de outros recursos ao texto verbal. De maneira geral, não houve muita preocupação com os elementos de editoração. A seguir, as notas da primeira versão, de acordo com os critérios estabelecidos para o plano textual:

**Tabela 13: Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 3.**

<b>G3</b>	<b>Notas Primeira Versão 12,5</b>
<b>P13</b>	2,0
<b>P14</b>	2,0
<b>P15</b>	3,5
<b>P16</b>	2,5
<b>P17</b>	2,5

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### 3.2.5.2 Versão final em colaboração

A versão final da Participante 15 traz algumas alterações em relação ao conteúdo apresentado na primeira versão, estas modificações podem ser caracterizadas como revisão de conteúdo de acordo com a taxonomia de Faigley e Witte (1981). Na última versão, a aluna acrescentou mais informações e detalhes ao responder as perguntas de orientação do gênero com uma riqueza maior de detalhes.

Além disso, a P15 reestruturou algumas frases, como na primeira linha do texto em que houve a substituição da frase *“Last december I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious”* por um enunciado com mais detalhes *“Last vacation, in December 2014, I went to United Arab Emirates. It was my first trip and I was very anxious”*.

Nessa última e quarta versão da P15, todos os parágrafos sofreram alterações e, ao longo do texto, ela acrescentou expressões que adicionaram mais entusiasmo ao texto, como no quinto parágrafo em que a versão inicial apresentava a frase sobre o desejo dela de conhecer o oitavo maior templo muçumano do mundo *“My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there, the eighth largest mosque in the world”* foi reestruturada na versão final para *“My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there. Wow: the eighth largest mosque in the world!”*.

Observou-se, também, em relação à multimodalidade, um aperfeiçoamento quanto à diagramação do texto ao reorganizar os parágrafos e acrescentar quatro imagens da viagem. Segundo Dias (2004, p.212), o aperfeiçoamento de um texto “inclui também a incorporação de recursos gráficos (diagramação [no meio impresso e *on-line*], saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; ilustrações; diagramas; figuras; legendas; tabelas etc.) [...]” de modo que o aluno componha seu texto com as características do gênero estudado. A seguir, a postagem de quatro imagens pela P15 seguida da terceira versão:

**Figura 20: Publicação de quatro imagens da P15 junto à terceira versão do *personal recount*.**



Observa-se neste *tweet* produzido pela aluna supracitada, um registro de abreviação, cuja linguagem, informal, é comum em espaços digitais. A expressão “*thank you*” foi reduzida a “*tk*s”. Essa forma de comunicação acontece nas interações em ambientes digitais, as quais são aceitáveis para esses nichos. Cabe ressaltar que, durante as interações pelos *tweets*, a aluna, bem como os outros membros do grupo, optou pelo uso de linguagem informal, porém, houve uma mudança de código linguístico para uma variação mais formal nas produções dos *personal recounts*.

Nesse contexto multicontextual, Kalantzis e Cope (2012, p.1)<sup>52</sup> destacam que, “geralmente, navegamos em espaços sociais, com diferentes linguagens. Assim, a negociação dessas linguagens e seus padrões torna-se um aspecto crucial da pedagogia dos novos letramentos”.

A seguir, apresentamos a versão final da Participante 15:

<sup>52</sup> Minha tradução para: “All the time, we move between social spaces, with different social spaces, with different social languages. negotiating these languages and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning.” (KALANTZIS E COPE, 2012, p.1)

**Figura 21: Versão final da P15 do Grupo 3.**



#fridayrvrcacs3

#Final version

Almost a nightmare

Last vacation, in December 2014, I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious. I went there with my family and all of them speaks English fluently, but I knew only the basic of the language, for this reason I was scared.

We flew from Rio de Janeiro to Dubai and the flight lasted 14 hours certainly very tiring, not only, but also amazing. Emirates Airlines was elected the best company of the world in 2013 and I verified this in everything: convenience, punctuality, menu drinks, snacks, mainly and above all the treatment.

We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with a good restaurant, and near the largest mall of the city. The taxi was very cheap after all we were in oil country. During the day we walked around the city with a Brazilian guide in an extensive programming. We visited three cities: Dubai, Abu Dhabi and Sharja.

I visited famous places like Burj Khalifa (the largest building in the world), The Gold Market (with

over 300 retailers that trade jewellery), The Old Souk (the Arabic Markets where all kinds of typical spices are bought), Burj Al Arab (built to resemble the sail of Arabian vessel), Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other stunning places.

My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there. Wow: the eighth largest mosque in the world! There are 4 minarets on the 4 corners and 80 white domes that already be glimpsed at the entrance of the city of Abu Dhabi. The courtyard, with its floral design is considered to be the largest example of marble mosaic in the world. Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates he was the dreamer of new Dubai and his final resting place is located on the grounds beside the mosque where the people pray for him. The main prayer hall houses the world's largest hand-knotted carpet by approximately 1.200 artisans, 5.700m<sup>2</sup> and took approximately two years to get ready. There is 7 imported chandeliers from Germany with millions of Swarovski crystals. The 99 names or attributes of Allah are featured on the wall.

It was fantastic and incredible until that moment when me and my family decided to take a picture together. We hugged and suddenly an officer come to us angrily and took my camera. He said it was forbidden therefore I almost went to jail. I didn't know a man was not allowed to touch a woman in the Mosque even though we are a family. Everyone was looking at us. Shame on you! With this in mind I came back to the hotel really sad.

I flew 7775 miles on 3 continents, had the most excited experience of my life but I almost got stuck. And i got home without any photo to share with my friends my big trip. Thereupon we need to search more about the behavior as well religion before make a trip to a different culture.

Em relação aos aspectos gramaticais, a aluna realizou sete modificações em seu texto. Vale ressaltar que entre todos os alunos da pesquisa, a P15 foi a que mais realizou alterações e refletiu sobre o seu texto e, também, a que mais fez contribuições nos textos dos colegas do seu grupo e dos demais grupos. Uma síntese das alterações no plano textual da P15 pode ser visualizada na Tabela 14, a seguir:

**Tabela 14: Resumo com as alterações nas versões do *recount* da P15 do Grupo 3.**

PRIMEIRA VERSÃO	VERSÃO FINAL
<b>Adequação do gênero</b>	<b>Adequação do gênero</b>
Título: <i>A dream or a nightmare?</i>	Título: <i>Almost a nightmare</i>



6 parágrafos e poucos detalhes ao <i>recount</i>	7 parágrafos e mais detalhes ao <i>recount</i>
<i>“Last december I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious.” (linha 3)</i>	<i>“Last vacation, in December 2014, I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious.” (linha 4)</i>
<i>“but I knew only the basic of the language. I was scared.” (linha 3)</i>	<i>“but I knew only the basic of the language, for this reason I was scared.” (linha 3)</i>
<i>“The old souk (the Arabic Markets where all kinds of goods are bought)” (linha 14)</i>	<i>“The Old Souk (the Arabic Markets where all kinds of typical spices are bought)” (linha 15)</i>
<i>“Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates and his final resting place is located on the grounds beside the mosque.” (linha 20)</i>	<i>“Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates he was the dreamer of new Dubai and his final resting place is located on the grounds beside the mosque where the people pray for him.” (linha 21)</i>
<i>“when me and my family decided to take a picture together. Suddenly an officer come to us angrily and took my camera and I almost went to the jail.” (linha 26)</i>	<i>“when me and my family decided to take a picture together. We hugged and suddenly an officer come to us angrily and took my camera. He said it was forbidden therefore I almost went to jail.” (linha 27)</i>
<b>Aspectos gramaticais</b>	<b>Aspectos gramaticais</b>
<i>“It was my first international trip and I was very anxious. I went with my family “(linha 3)</i>	<i>“It was my first international trip and I was very anxious. I went there with my family” (linha 4)</i>
<i>“We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with good restaurant” (linha 8)</i>	<i>“We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with a good restaurant” (linha 10)</i>
<i>“I saw famous places like BurjKhalifa” (linha 12)</i>	<i>“I visited famous places like BurjKhalifa” (linha 14)</i>
<i>“Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other places.” (linha 15)</i>	<i>“Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other stunning places.” (linha 16)</i>
<i>“Everyone was looking at us and I came at the hotel so sad” (linha 29)</i>	<i>“Everyone was looking at us. Shame on you! With this in mind I came back to the hotel really sad”( linha 30)</i>

<i>“So we need to search more about the culture and religion before made a trip.” (linha 31)</i>	<i>“Thereupon we need to search more about the behavior as well religion before make a trip to a different culture.” (linha 33)</i>
<b>Aspectos multimodais</b>	<b>Aspectos multimodais</b>
1 hashtag - #fridayrvrcacs3	2 hashtags - #fridayrvrcacs3 #finalversion
0 imagem	4 imagens
<b>Nota numérica</b>	<b>Nota numérica</b>
3,5	5,0

**Fonte: Dados da pesquisa.**

No que se refere aos demais membros do Grupo 3, apresentamos, a seguir, o resumo com as principais alterações na versão final.

**Tabela 15: Alterações na versão final pelo Grupo 3.**

<b>G3</b>	<b>VERSÃO FINAL - Plano textual</b>
P13	7 alterações (aspectos gramaticais).
P14	3 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 1 imagem.
P15	15 alterações no plano textual + adição de 4 imagens
P16	4 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 2 imagens.
P17	Não realizou alterações.

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A seguir, as notas da versão final juntamente com as da primeira versão:

**Tabela 16: Notas da versão final do Grupo 3**

<b>G3</b>	<b>Notas Primeira versão 12,5</b>	<b>Notas Versão final 16,5</b>
P13	2,0	4,0
P14	2,0	2,5
P15	3,5	5
P16	2,5	2,5
P17	2,5	2,5

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### **A colaboração *on-line* e a escrita como processo - Grupo 3**

Os dados referentes à colaboração durante a produção textual da Participante 15 demonstram que houve interação mútua, compartilhamento de conhecimento e negociação entre os aprendizes (FUNG, 2010). Ocorreu um envolvimento entre os alunos na tentativa de solucionar as dificuldades apresentadas com o uso do *Twitter* no início das atividades.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), os alunos de hoje, diferente das gerações anteriores, mudaram sua postura de receptores de conhecimento para participativos, interativos e construtores ativos, potencializando sua autonomia em um contexto multicontextual. Para exemplificar essa mudança de identidade dos alunos, os autores salientam que, antes, os alunos costumavam ouvir listas de músicas prontas produzidas pela estação de rádio, entretanto, hoje, eles possuem maior autonomia e criam suas próprias listas em seus dispositivos móveis.

Nesse sentido, durante as atividades da presente pesquisa, a P15, ao invés de esperar passivamente pela pesquisadora ou pelo professor, elaborou um tutorial para os colegas de sala, sobre como utilizar o *Twitter* e compartilhou com toda a turma, através da *hashtag* #fridayrvrcacs:

**Figura 22: Captura da tela com tutorial para o *Twitter* feito pela P15 do Grupo 3.**



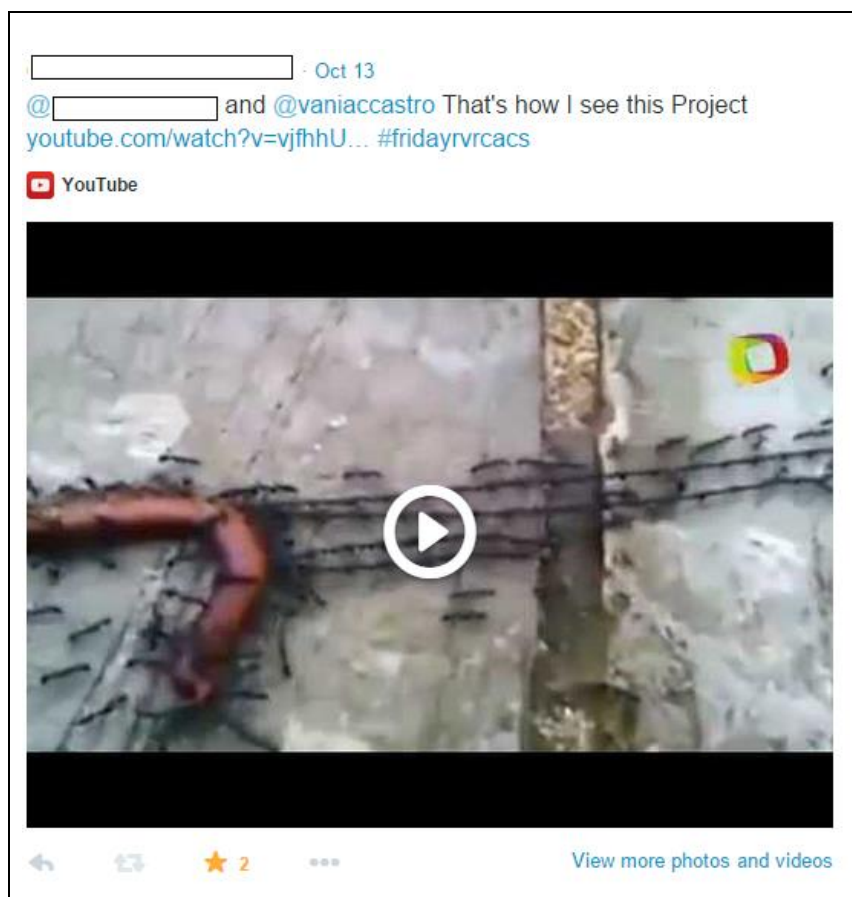
Segundo Figueiredo (2006b, p.18), “numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem *como* e *o que* irão realizar”. Desse modo, de acordo com as funcionalidades propostas por Fung (2010), essa postagem da P15, direcionada à turma, é resultado de negociação, uma vez que os alunos tentaram, antes dessa postagem, compreender e esclarecer em conjunto como se utiliza o ambiente, e, ao mesmo tempo, trata-se de compartilhamento de conhecimento pela P15. Nesse contexto, o autor explica que “a combinação de diversas habilidades fornece interdependência entre os alunos na co-construção de conhecimento e no aperfeiçoamento das habilidades de escrita, em maior medida do que o que poderia alcançar individualmente” (Ibid., p.23).

Vale ressaltar que, durante as atividades, as interações foram realizadas em inglês, porém, essa postagem do tutorial pela P15 foi um dos poucos registros em língua materna. Segundo Figueiredo (2006b, p.25), às vezes, “o uso da L1 não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da nova língua e sim como um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo.”

Além deste tutorial, a P15 ainda publicou um vídeo para o professor e para a pesquisadora representando sua visão sobre as atividades da pesquisa, demonstrando seu

total envolvimento nas atividades propostas. O vídeo mostra várias formigas trabalhando juntas para atingir um objetivo, o que ilustra o trabalho colaborativo dos grupos para conduzir as atividades de escrita do gênero *personal recount*:

**Figura 23:** Captura da tela com um *link* de vídeo postado pela P15 no *Twitter*.



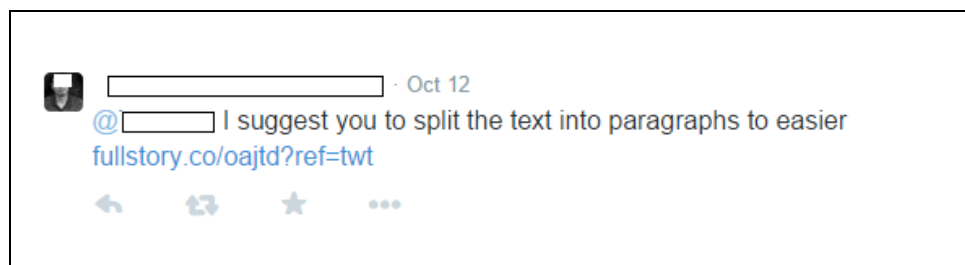
**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=3etee1VwIYU>

Observamos que as contribuições no texto da P15 e entre os membros do grupo centraram-se em aspectos gramaticais. Como dito anteriormente, a P15 destacou-se pela participante que mais interagiu com os alunos contribuindo para o aperfeiçoamento das produções dos colegas. O processo colaborativo no aprimoramento dos *personal recounts* envolveu a ocorrência de 62 interações abrangendo as seguintes funcionalidades propostas por Fung (2010): 27 ocorrências de interações mútua, 9 de negociações e 26 de registros de compartilhamento de conhecimento.

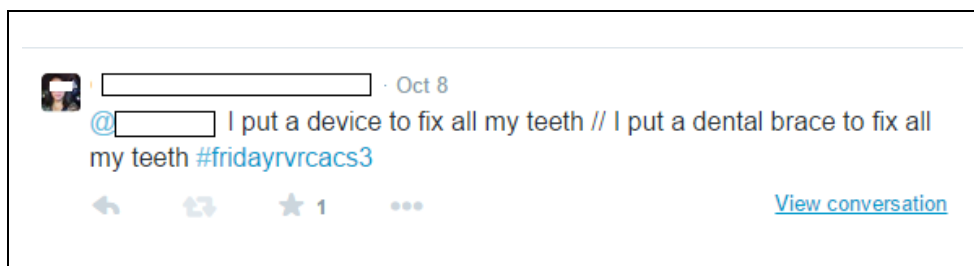
Além dessas interações visando o aperfeiçoamento das produções textuais houve ainda o registro de mais 11 comentários de elogios e opiniões de julgamento sobre o

conteúdo dos *personal recounts*. A seguir, alguns registros de capturas de telas no *Twitter* com interações entre os membros deste grupo:

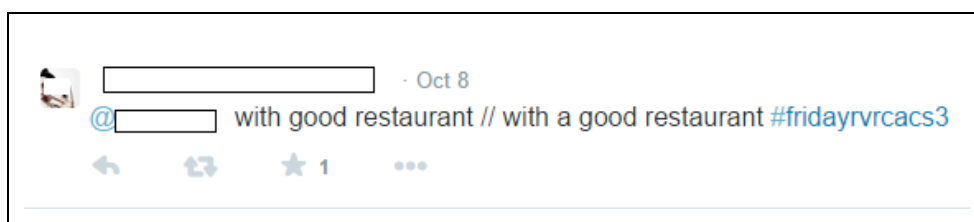
**Figura 24: Contribuições do P13 para a P17.**



**Figura 25: Contribuições da P15 para o P14.**



**Figura 26: Contribuições da P17 para a P15.**



Verifica-se que houve bastante envolvimento entre os participantes deste grupo, embora dois alunos não tenham feito contribuições para o aprimoramento dos textos. Quatro membros do Grupo 3 assumiram a escrita colaborativa como processo pelas etapas de rascunhos, revisões, publicações e reflexões sobre os textos de forma não linear e recursiva. Em relação a quantidade de reescritas, além da primeira versão, a P15 reescreveu seu *recount* mais três vezes, o P13, mais duas vezes, a P16 escreveu, apenas, a primeira versão, e os demais, P14 e P17, reescreveram até a segunda versão.

De modo geral, as revisões desse grupo compreenderam, de acordo com os tipos de revisões propostos por Faigley e Witte (1981), adições de informações, substituições de palavras por outras que mais adequavam-se ao tema, reestruturação de frases e parágrafos e distribuições de parágrafos sendo divididos em dois.

### 3.2.6 Grupo 4

#### 3.2.6.1 Primeira versão

A atividade do Grupo 4 (ver APÊNDICE 5) convidou os alunos a relatar um momento decisivo que aconteceu em suas vidas. O objetivo da escrita foi de lembrar momentos que fizeram suas vidas mudarem. Dessa forma, o texto 04, a seguir, apresenta o *personal recount* da Participante 18 sobre o momento em que ingressou na universidade e como essa experiência mudou sua vida completamente.

No que diz respeito ao plano discursivo, a aluna apresentou informações básicas, em três parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão com comentário final de reflexão, em ordem cronológica, sobre quem estava envolvido, quando, onde e como aconteceu o evento. De modo geral, a aluna demonstrou apropriação das principais características do gênero. Entretanto, não utilizou um título.

Em relação aos aspectos gramaticais, a P18 foi bem sucedida no emprego do tempo verbal Passado Simples. No entanto, incorreu em algumas inadequações e, dentre as principais, destacam-se omissão e emprego de verbos, de preposições e de artigos. A aluna faz algumas escolhas que podem ser aprimoradas, a saber: a escolha do verbo “*hate*” no Presente Simples em: “*Fortunately everything worked out, but I just hate being in college*”, além disso, houve a omissão do verbo “*was*” e da preposição “*in*” em: “*Two years ago I only worried about entering a good college*” e também na oração: “*because everyone just talked about it*”, a opção pelo Passado Simples em: “*College made me change myself*” ao invés do tempo verbal Presente Perfeito “*College has made me change myself*”. Essas imprecisões podem ser classificadas como efeito da comunicação local, conforme a taxonomia de Tomiyana (1980), já que esses itens não afetam significativamente a comunicação.

Em relação aos aspectos multimodais, identifica-se uma preocupação da aluna com a paragrafação em uma ordem cronológica. No entanto, ela não se apropria de recursos de editoração focando-se apenas no aspecto linguístico do texto.

**Figura 27: Primeira versão da Participante 18 do Grupo 4.**

#fridayvrcacs4

Getting into UFMG has changed my life completely. Two years ago I only worried about entering a good college, because everyone just talked about it. I was afraid of failing and how things would be if it happened. Fortunately everything worked out, but I just hate being in college. Everything was completely different than I imagined. Teachers didn't care about the students, the students had nothing in common with me and I felt completely lost. I started to think I had made the wrong decision - that wasn't the area I wanted. Basically, my first semester was a disappointment.

But besides everything, after some time I started to get used to this new world. The most interesting thing about my university is diversity. Here I have the opportunity to keep in touch with all kinds of people and ideas, what makes me being a less prejudiced and a more tolerant person. During high school I used to have friends really similar to me, talking about likes, dislikes, music, personality etc. On the other hand, my current friends are completely different from me! And this is the most amazing part, because I like their friendship the same way. College made me change myself. Now I always compare the qualities I have with the others, trying to improve them the most I can.

Even though graduation is totally different of what I expected, I guess it is one of the best experiences I've ever had. I'm sure that it is something that really changed my life.

Dentre as principais inadequações encontradas nos textos dos membros deste grupo, destacam-se o emprego e a omissão de preposições, de verbos e pronomes demonstrativos. Os demais membros do grupo também preocuparam-se pouco com os elementos multimodais, apenas a P22 adicionou uma imagem e os demais apropriaram-se exclusivamente do recurso linguístico.

Tendo analisado a primeira versão das produções de *personal recounts* do Grupo 4, a seguir, apresentamos as notas atribuídas de acordo com os critérios estabelecidos para o plano textual:



**Tabela 17: Notas atribuídas à primeira versão dos membros do Grupo 4.**

<b>G4</b>	<b>Notas Primeira Versão 18</b>
P18	2,0
P19	3,5
P20	2,5
P21	3,5
P22	3,0
P23	3,5

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### 3.2.6.2 Versão final em colaboração

A Participante 18 alterou seu texto em relação à adequação das características do gênero e aspectos multimodais ao replanejar a diagramação do texto adicionando um título em negrito e sublinhado e uma imagem da universidade mencionada no seu texto. O conteúdo não sofreu alterações na versão final e a aluna manteve os mesmos parágrafos organizados em ordem cronológica com as informações essenciais sobre a orientação do gênero. A seguir, o texto com a versão final da Participante 18:

**Figura 28: Versão final da Participante 18 do Grupo 4.**

#fridayrvrcacs4

#FinalVersion

Final Version:

**How college changed my life**

Getting into UFMG has changed my life completely. Two years ago I only worried about entering a good college, because everyone was just talking about it. I was afraid of failing and how things would be if it happened. Fortunately everything worked out, But I just hated being in college. Everything was completely different than I imagined. Teachers didn't care about the students, the students had nothing in common with me and I felt completely lost. I started to think I had made the wrong decision - that wasn't the area I wanted. Basically, my first semester was a disappointment.

But besides everything, after some time I started to get used to this new world. The most interesting thing about my university is diversity. Here I have the opportunity to keep in touch with all kinds of people and ideas, what makes me being a less prejudiced and a more tolerant person. During high school I used to have friends really similar to me, talking about likes, dislikes, music, personality etc. On the other hand, my current friends are completely different from me! And this is the most amazing part, because I like their friendship the same way. College made me change myself. Now I always compare the qualities I have with the others, trying to improve them the most I can.

Even though graduation is totally different of what I expected, I guess it is one of the best experiences I've ever had. I'm sure that it is something that really changed my life.



No que se refere aos aspectos gramaticais, a aluna fez algumas alterações propostas pela colaboração de alguns membros do seu grupo como podemos observar na Tabela 18, a seguir, com o resumo das alterações no plano textual do texto da P18:

**Tabela 18: Resumo com as alterações nas versões do texto da P18 do Grupo 4.**

<b>PRIMEIRA VERSÃO</b>	<b>VERSÃO FINAL</b>
<b>Adequação do gênero</b>	<b>Adequação do gênero</b>
Sem título	Título: <i>How college changed my life</i>
<b>Aspectos gramaticais</b>	<b>Aspectos gramaticais</b>
<i>“because everyone talked about it”</i> (linha 3)	<i>“because everyone was just talking about it”</i> (linha 6)
<i>“But I just hate being in college”</i> (linha 4)	<i>“But I just hated being in college”</i> (linha 7)
<b>Aspectos multimodais</b>	<b>Aspectos multimodais</b>
Sem elementos de editoração	Título em negrito e sublinhado
0 imagem	1 imagem

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Os demais membros do Grupo 4 também fizeram poucas alterações no plano textual em relação à adequação do gênero. A seguir, a Tabela 19 com as alterações dos membros do Grupo 4:

**Tabela 19: Alterações na versão final pelo Grupo 4.**

<b>G4</b>	<b>VERSÃO FINAL - Plano textual</b>
P18	7 alterações (aspectos gramaticais)
P19	1 alteração (aspecto gramatical) + adição de 1 imagem
P20	Não realizou alterações
P21	2 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 1 imagem
P22	4 alterações (aspectos gramaticais) + adição de 1 imagem + reposicionamento do título
P23	1 alteração (aspecto gramatical) + adição de 1 imagem

**Fonte: Dados da pesquisa.**

As alterações nas versões finais deste grupo serão exploradas no próximo item com as observações nos registros da colaboração *on-line* entre os membros dos grupos. A seguir, as notas da versão final do Grupo 4 juntamente com as da primeira versão:

**Tabela 20: Notas da versão final do Grupo 4:**

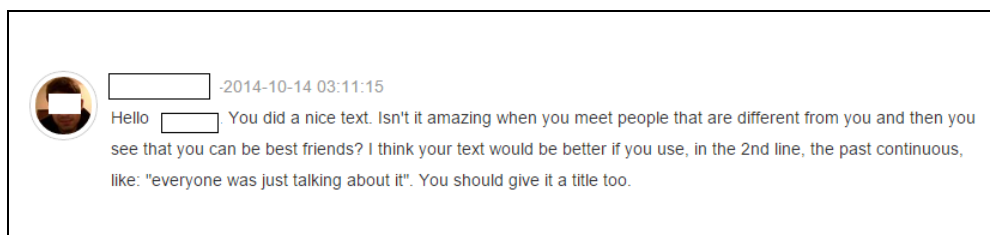
<b>G4</b>	<b>Notas Primeira Versão 18</b>	<b>Notas Versão final 20,5</b>
P18	2,0	3,0
P19	3,5	3,5
P20	2,5	2,5
P21	3,5	3,5
P22	3,0	4,5
P23	3,5	3,5

**Fonte: Dados da pesquisa.**

#### **A colaboração *on-line* e a escrita como processo - Grupo 4**

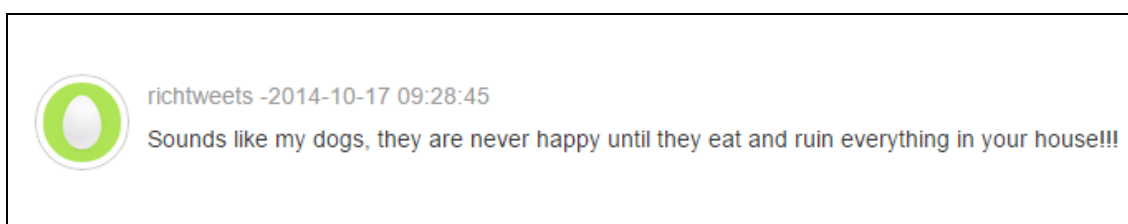
No que diz respeito à colaboração, tendo em vista os critérios estabelecidos a partir da taxonomia de Fung (2010), constatamos que houve compartilhamento de conhecimento de alguns membros do grupo no texto da P18. A aluna recebeu cinco comentários em seu texto, sendo três sugestões sobre aspectos gramaticais, como podemos observar na captura do comentário do P19, a seguir, retirado do fullstory.co. No registro, o P19 faz um elogio seguido de um comentário sobre o evento do *recount* e o finaliza com uma sugestão de substituição do tempo verbal passado simples para o passado contínuo (FAIGLEY E WITTE, 1981), na linha 11 do texto, preferível neste contexto:

**Figura 29: Contribuição do Participante 19 no texto da P18.**



Além dos comentários feitos pelos membros do grupo, a P18 recebeu um comentário de incentivo do professor da turma seguido de uma sugestão para adição de aspectos multimodais como *links* ou imagens. O proprietário do *site* fullstory.co também enviou um comentário sobre o conteúdo dos *personal recounts* no texto da P19 e no da P22. Esses comentários advindos de outras pessoas que não fazem parte da turma nem do ciclo de amizades dos participantes da pesquisa concretiza a função social e comunicativa do texto, resultando na expansão de leitores para um público maior que o de costume em ambiente digital. Esse dado corrobora com a pesquisa de Vicent (1990) em que o pesquisador afirma que proporcionar um público real para os alunos dirigirem sua escrita e um contexto relevante e autêntico, provoca uma mudança na motivação e no desempenho dos alunos. Assim, essas novas interações virtuais entre os alunos colaboradores no meio *on-line* enfocam a identidade do ensino de inglês a partir das práticas de letramentos em um ambiente multicontextual. A seguir, o registro do comentário do perfil do *FullStory* no texto da P22:

**Figura 30: Captura do comentário do perfil do FullStory no texto da P22.**



O processo colaborativo no aprimoramento do texto da P18 envolveu estes aspectos da taxinomia de Fung (2010): a interação mútua, no envolvimento entre os participantes e o professor e o compartilhamento de conhecimento pelas propostas de reelaboração de algumas orações. Assim, a aluna recebeu os seguintes tipos de revisões segundo a taxonomia de Faigley e Witter (1981): adição e substituição de palavras nas orações.

Observamos que os alunos assumiram o papel agentivo e a autonomia na colaboração por meio no cenário multicontextual e dentre as contribuições entre os membros do grupo, destacam-se revisões relacionadas aos aspectos gramaticais. Alguns alunos desse grupo receberam comentários advindos de participantes do Grupo 3. Ao assumirem uma perspectiva colaborativa de trabalho, o processo colaborativo no aprimoramento das produções textuais no grupo envolveu 36 registros de interações dos aspectos da taxinomia de Fung (2010), a saber: 17 de compartilhamento de conhecimento, 2 de negociação e 6 de interação mútua. Não houve registros de conflitos cognitivos.

No que se refere ao procedimento da escrita, os membros do Grupo 4 a assumiram como processo (DIAS, 2004), uma vez que a produção de *personal recounts* passou pelas revisões com aperfeiçoamentos, não sendo, portanto, uma produção linear. No que concerne a quantidade de reescritas, além da primeira versão, a P18 reescreveu seu *recount* mais duas vezes; o P19, uma vez; o P20 publicou apenas a primeira versão; a P21 reescreveu quatro vezes; a P22, duas vezes e o P23, uma vez.

### 3.2.7 Retomada dos grupos

Tendo feitas as respectivas análises das produções textuais e da colaboração *on-line* de cada um dos grupos, apresentamos a seguir, para uma melhor visualização, o Quadro 02 com o resumo da contagem de ocorrências de interações, segundo a taxonomia de Fung (2010), efetuadas por cada grupo.

**Quadro 02: Resumo com a quantidade de interações por cada um dos grupos**

	1	4	2	3
Fung (2010)	17	20	32	62
Negociação	02	12	02	09
Compartilhamento de conhecimento	05	08	17	26
Interação mútua	10	-	13	27
Elogios e opiniões	09	02	-	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, os grupos 1 e 4, destacados na cor azul, foram os que menos apresentaram interações com fins de aprimoramento das produções textuais, sendo que muitos dos comentários ficaram no plano de elogios e opiniões sobre os *recounts*. Já os grupos 2 e 3, representados pela cor vermelha, foram os que mais produziram *tweets* com interações visando o aperfeiçoamento dos textos dos colegas, contendo um grande número de interações de compartilhamento de conhecimento.

De modo geral, não ocorreu muita negociação entre os membros dos grupos e não houve registros de conflitos cognitivos. A maioria das interações foram de compartilhamento de conhecimento e interação mútua. A seguir, apresentamos o Quadro 03, com o resumo da quantidade e os tipos de alterações efetuadas pelos grupos nos *personal recounts*:

**Quadro 03: Resumo com a quantidade e os tipos de alterações nos *personal recounts* pelos grupos**

<b>1</b>	<p><b>37 alterações</b></p> <p>02P não realizaram alterações</p> <p>28 - gramaticais</p> <p>11 - multimodais</p> <p>Reescritas: P5 – 3 vezes.</p>	<b>2</b>	<p><b>27 alterações</b></p> <p>16 - gramaticais</p> <p>11 - multimodais</p> <p>Reescritas: P10 - 3 vezes e P11 - 2.</p>
<b>4</b>	<p><b>19 alterações</b></p> <p>01P não realizou alterações</p> <p>15 - gramaticais</p> <p>05 - multimodais</p> <p>Reescritas: P18 – 2 vezes, P21- 4 e P22- 2.</p>	<b>3</b>	<p><b>38 alterações</b></p> <p>01P não realizou alterações</p> <p>29 - gramaticais</p> <p>09 - multimodais</p> <p>Reescritas: P15 -3 vezes e P13 - 2.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, o Grupo 1 e o 3 foram os que mais realizaram alterações em seus textos. Embora o Grupo 1 tenha sido classificado como um dos grupos que menos realizou contribuições com fins de aprimorado das produções textuais, dessas 37 alterações, 19 centram-se em apenas uma aluna, a P5 que realizou três reescritas. E as demais alterações concentraram-se entre três participantes desse grupo, já que dois deles, P1 e P2 não realizaram mudanças. Além disso, a maioria das modificações desse grupo

foram classificadas como revisões de superfície, sem adição de novas informações aos textos.

Todos os alunos do Grupo 2 efetuaram alterações em seus *recounts*, totalizando 27 transformações no plano textual. Já o Grupo 4 fez poucas variações em seus textos. E o Grupo 3 foi o que mais colaborou e o que mais realizou modificações de aprimoramento tanto de superfície como de conteúdo, com adição de novas informações aos textos.

Em relação à quantidade de reescritas dos *personal recounts*, podemos observar no Quadro 05, que dos 23 alunos que participaram até o final da pesquisa, 15 alunos reescreveram a segunda versão dos textos e 8, entre três e quatro vezes além da primeira versão.

### 3.3 Análise do Questionário Final

O Questionário Final buscou examinar se/quais mudanças ocorreram nas percepções finais dos participantes sobre todo o processo de aprendizagem depois das atividades de escrita colaborativa pelas ferramentas *on-line*. Nas questões abertas, a maioria dos alunos enriqueceu suas respostas com comentários construtivos e percebemos, de maneira geral, que os alunos envolveram-se nas atividades propostas. Os excertos retirados para a análise foram mantidos no estado original.

A partir da avaliação das respostas, dos vinte e um alunos que responderam, foi consenso geral entre eles, na questão 3, que o fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero ajudou na produção e contribuiu positivamente para a escrita do *personal recount*. A maioria destacou o fato de sentirem-se mais seguros para a escrita do texto, alguns apontaram que favoreceu o planejamento da escrita e a forma composicional do gênero. E outros evidenciaram a possibilidade de ler relatos pessoais diversos. Como mostram alguns excertos, a seguir. Esses excertos escolhidos representam o que a maioria da turma destacou em suas respostas:

Sim, pois entendendo sobre o gênero e tendo um roteiro antes de começar a escrever, podemos planejar o texto, o que facilita a escrita. (Participante 8 – Grupo 2)

Sim, foi muito importante pois pude pesquisar e ler mais sobre as histórias do gênero que iria escrever. (Participante 12- Grupo 2)



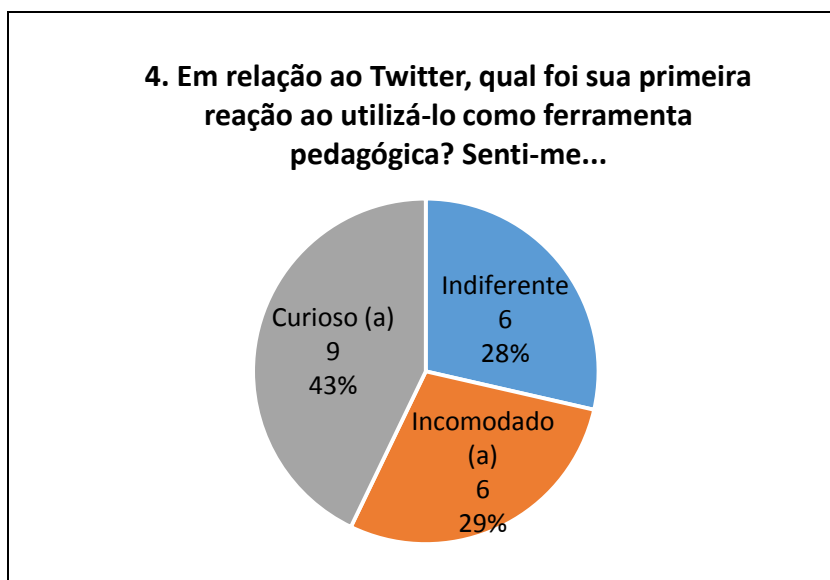
Sim, achei importante conhecer a estrutura e exemplos do gênero antes de iniciar a escrita. Assim foi possível elaborar o texto de forma mais segura, tendo em mente a forma correta de desenvolver o texto. (Participante 15 – Grupo 3)

Sim. Me ajudou a entender a forma que o texto deveria ser escrito no que diz respeito a tempo verbal, nível de formalidade e estrutura. (Participante 19 – Grupo 4)

Segundo Dias (2004), adquirir conhecimento abrangente sobre os gêneros que serão produzidos realizam suas propostas sociocomunicativas. Segundo a autora, alunos devem, então, ser incentivados a ler textos sobre o tema escolhido do gênero que irão produzir de modo a consolidarem conhecimento das características principais presentes no plano textual deste gênero.

Em relação à percepção sobre o uso do *Twitter*, perguntou-se na questão 4 qual foi a primeira reação dos participantes antes das atividades começarem, ao utilizá-lo como ferramenta pedagógica. Nesse contexto, 9 alunos responderam que tiveram reação de curiosidade, configurando-se como um fator motivador nas tarefas de produção textual, 6 alunos ficaram incomodados e 6 ficaram indiferentes, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 10: Primeira reação dos alunos ao utilizarem o *Twitter*.**



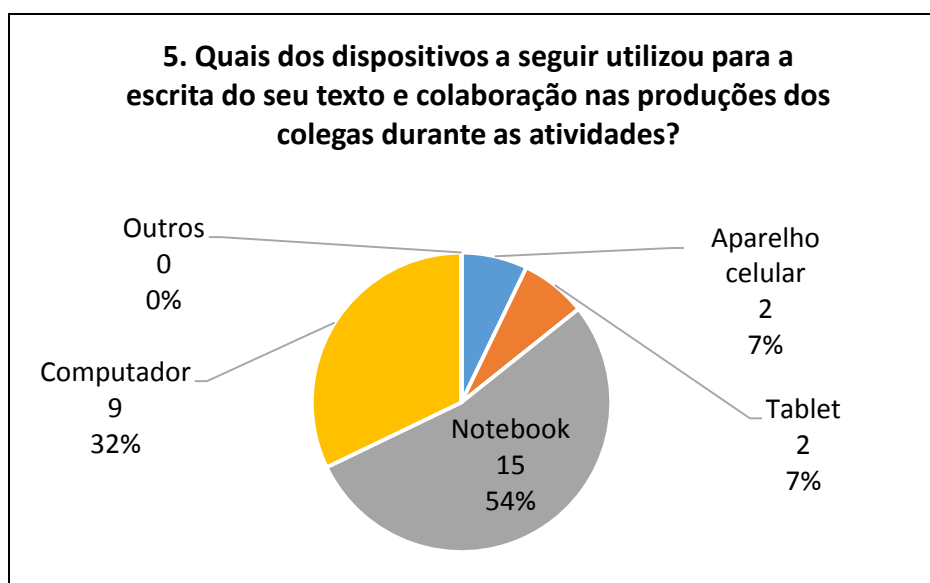
Fonte: Dados da pesquisa.

Embora os alunos façam uso de espaços digitais para socializar e colaborar com outras pessoas, eles não apresentam um histórico de experiência com a utilização dessas ferramentas aliadas às atividades escolares. Por conseguinte, retomo Dias (2015, s.p.) quando acentua que “o ensino de inglês passa a assumir também uma nova identidade pela necessidade de desenvolver não só a competência do aluno para o uso desse idioma em seu ambiente social, [...] mas também de prepará-lo para os desafios da era virtual do ciberespaço [...]” e também fazer o aluno aproveitar seu conhecimento de tecnologia digital para aprender e estudar mais.

Á vista disso, as atividades da pesquisa foram planejadas para serem executadas em dispositivos móveis para facilitar as interações e a colaboração no meio virtual. Desse modo, foi perguntado aos participantes quais dispositivos eles utilizaram durante o processo de escrita dos *personal recounts*. As respostas demonstram que apenas 2 alunos usaram aparelhos celulares; 2, tablets; 16 utilizaram notebooks e 9, computadores.

Foi constatado, durante as observações em sala de aula e pelos dados da questão 4 do Questionário Inicial, que 18 alunos possuíam aparelhos celulares, porém muitos desses aparelhos não apresentavam suporte para escrita de textos longos em editores de textos. Às vezes, as capacidades dos dispositivos podem não corresponder às exigências pedagógicas e os alunos podem ter dificuldade em participar. Cabe ao professor ser criativo e ajustar a atividade de acordo com as tecnologias disponíveis. Assim, esperava-se que apenas um pequeno número de alunos tivesse utilizado aparelhos celulares.

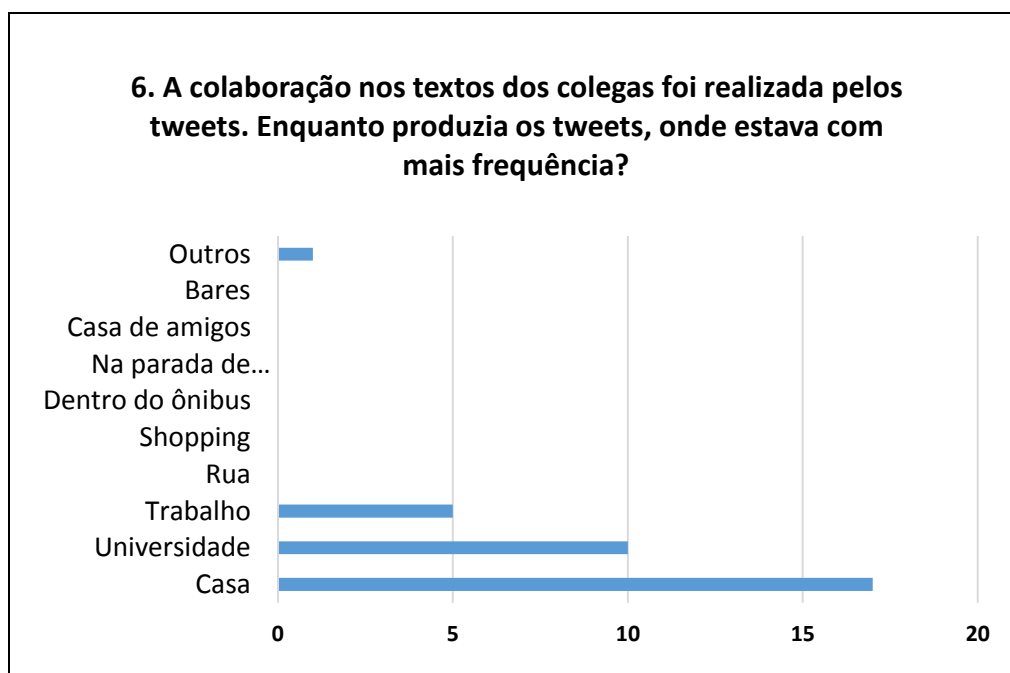
**Gráfico 11: Dispositivos utilizados pelos alunos durante as atividades.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dispositivos utilizados pelos alunos durante as atividades ofereceram uma variedade de alternativas de espaços geográficos para que executassem as atividades. Acreditamos que, não importa onde ocorra a aprendizagem, o importante é que cada aluno encontre seu próprio espaço para aprender. Com base nessa perspectiva, foi perguntado aos alunos, na questão 6, onde eles estavam com mais frequência quando produziam os *tweets*. A maioria, 17 alunos, respondeu que estava em casa, 10 estavam na universidade e 5 estavam no trabalho, confirmando, dessa forma, os mesmos dados apresentados na questão 4 do Questionário Inicial. Os alunos produziram os *tweets* nos mesmos lugares, onde os quais já estavam habituados a utilizar a *Internet*.

**Gráfico 12: Lugares que os alunos estavam quando produziam os *tweets*.**



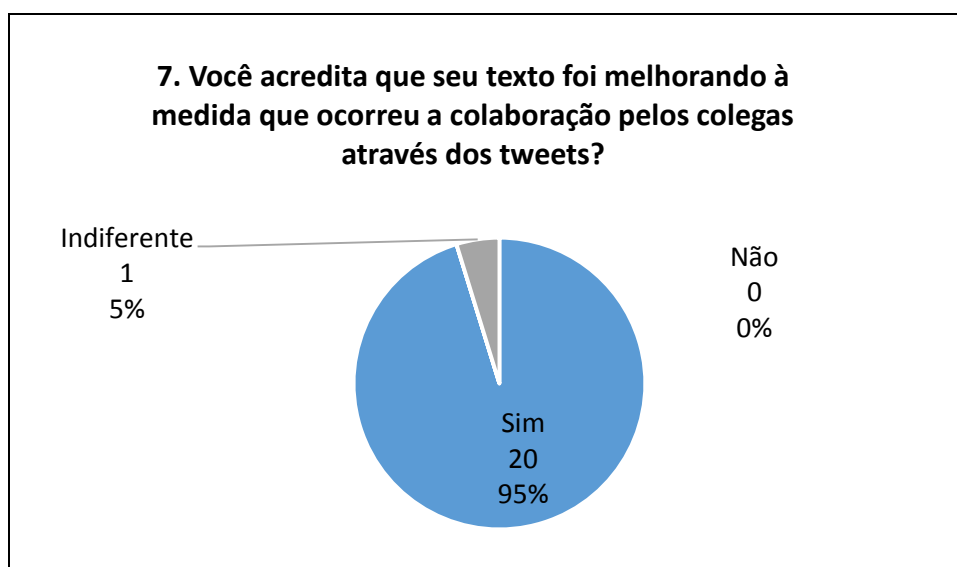
Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 7 verificou a opinião dos alunos em relação ao aperfeiçoamento do texto pela colaboração entre os *tweets*. Como podemos perceber, a colaboração *on-line* entre os alunos permite a expansão da aprendizagem além das paredes da sala de aula estabelecendo uma relação entre a aprendizagem institucional e a informal. A colaboração pelos *tweets* resulta em novas interações, porque proporciona maiores oportunidades de aprendizagem autêntica. Dentro dessa perspectiva, a maioria, 20 participantes (95%), afirmou que o texto foi melhorando com a contribuição dos colegas no *Twitter*. Este dado

é curioso, pois dois alunos, dentre os vinte que afirmaram ter aprimorado o texto, não receberam contribuições nem reescreveram outras versões do texto, além da primeira.

Assim, durante as atividades, presenciamos o não envolvimento na colaboração de um ou dois membros em cada um dos grupos. Estes participantes publicaram suas produções textuais depois do prazo estipulado nas atividades de cada grupo, segundo eles, por sobrecarga de tarefas na vida cotidiana. Isso implicou a não visualização de suas produções pelos colegas, logo os textos ficaram sem sugestões de aprimoramento. Dentro dessa perspectiva, entende-se que os alunos, cujos textos receberam poucas contribuições com fins de aperfeiçoamento, apresentaram a versão final com muitos pontos a serem, ainda, aperfeiçoados. Isso pode ser observado nos textos da P6 do Grupo 1 e da P17 do Grupo 3, por exemplo. A seguir, o gráfico da questão 7:

**Gráfico 13: Opinião dos alunos acerca da colaboração por *tweets*.**



**Fonte: Dados da pesquisa.**

Os alunos justificaram suas respostas na questão 8 e, como um dado interessante nas respostas, destacaram como a colaboração por *tweets* ajudou no desenvolvimento de seus *personal recounts*. Baseados nas respostas, verificamos que a maioria dos alunos (41%) mencionou as correções gramaticais e muitos destacaram a importância de receber correções e opiniões sob um ponto de vista diferente da deles. No entanto, uma aluna ressaltou que o texto dela só teve colaboração por parte da pesquisadora e que os colegas do grupo não fizeram contribuições no seu texto. Alguns registros:

### Correções gramaticais

No conteúdo do texto não houve modificações significativas, mas gramaticalmente ele foi corrigido e melhorado. (Participante 15 – Grupo 3)

Sim, pois, além de correções gramaticais, através dos comentários é possível sugerir maneiras de reescrever determinadas frases, tornando-as mais claras e/ou mais completas. Além disso, os comentários podem também contribuir para a coesão do texto, pois, para quem escreveu, as ideias podem parecer conectadas, enquanto que para alguém fora do contexto tal conexão não esteja claramente expressa. (Participante 23 – Grupo 4)

Sim, pois muitas vezes quando elaboramos um texto não nos damos conta dos nossos próprios erros gramaticais. (Participante 11- Grupo 1)

#### **A importância de receber opiniões sob um ponto de vista diferente**

Eles trouxeram visões diferentes daquelas que eu tive. (Participante 5 – Grupo 1)

O texto foi melhorando, sim, pelo fato de ser uma história de algo que realmente aconteceu conosco, os fatos e a ordem estão claros em nossa mente. A dificuldade maior é como transmitir esse acontecimento de forma que as pessoas entendam. Quando os colegas colaboraram dizendo o que não entenderam e sugerindo formas que melhorassem o entendimento dos demais, tive uma direção do que realmente era necessário mudar em meu texto. (Participante 10 – Grupo 2)

Percebemos que a colaboração pelos próprios colegas propiciou um impacto positivo sobre a motivação e interesse dos alunos. Os demais alunos destacaram o enriquecimento de vocabulário e expressões e a rapidez de conseguir informações com os colegas quando o professor não é a única fonte de orientação. Houve também, sugestões de acréscimo de elementos multimodais. Ao final das atividades, os alunos tiveram consciência de como diferentes recursos como imagem, *links* de vídeo, *hashtags* podem influenciar na maneira como o sentido do texto se constrói.

Com os comentários dos colegas tivemos a chance de aprender novas palavras, de receber correções com pontos de vista diferentes, um ganho bem maior se comparado ao modo tradicional de produção de textos. (Participante 8 – Grupo 2)

Algumas sentenças não estavam corretas. Houveram também sugestões para deixar o texto mais atrativo, como colocar imagens, achei que isso deixou meu texto melhor e menos cansativo de ser lido. (Participante 18 – Grupo 4)

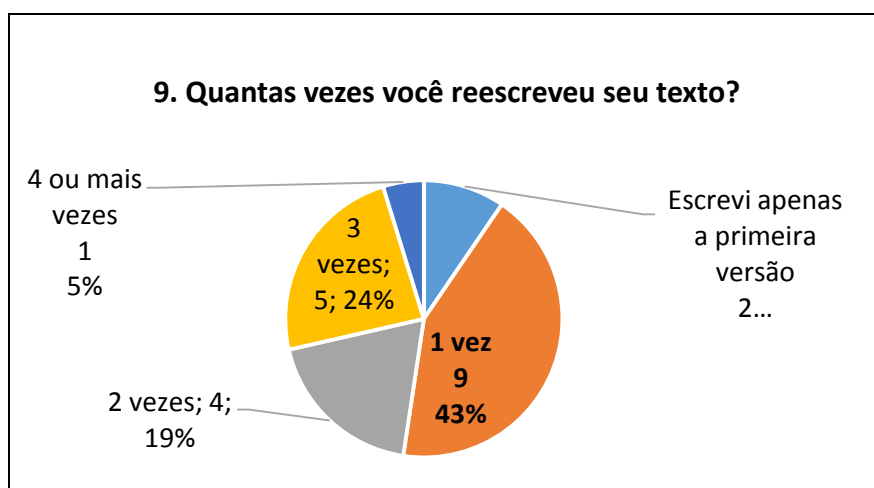
Sim, pois podemos discutir livremente sobre os textos e obter respostas sobre dúvidas e ideias mais rápidas do que se fosse corrigida apenas pelo professor. (Participante P1 – Grupo 1)

Em termos de consistência das informações trazidas ao cenário pelos alunos, registros de interações pelos *tweets*, observações de todas as atividades e análise das primeiras e últimas versões de *personal recounts*, evidencia-se que houve melhoria dos textos de quem recebeu contribuições, fez revisões e refletiu sobre seus textos. Além disso, o acesso aos textos dos colegas sobre fatos da vida real dos alunos viabilizou a função social e comunicativa dos textos.

Observamos que, no processo de escrita em colaboração, quanto mais comentários de *feedback* pelos colegas e também pelo professor visando o aprimoramento do texto, mais eficaz e coerente será a versão final produzida. Retomo Dias (2004, p.215) quando ressalta que “essenciais se tornam as múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas, de modo que o aluno revise o trabalho do outro, com fins de aperfeiçoamento do texto ao longo da produção textual”.

Na questão 9, foi perguntado aos alunos a quantidade de reescritas dos textos após a publicação da primeira versão. 19 participantes destacam em suas respostas que reescreveram os textos mais de uma vez e apenas 4 alunos escreveram apenas a primeira versão. Após a análise das produções textuais de todos os grupos e registros de interações e publicações das versões no *Twitter*, constatamos que os alunos P1e P2 do Grupo 1, P16 do Grupo 3 e P20 do Grupo 4 não publicaram reescritas de seus *personal recounts*.

**Gráfico 14: Quantidade de reescritas dos textos pelos alunos.**

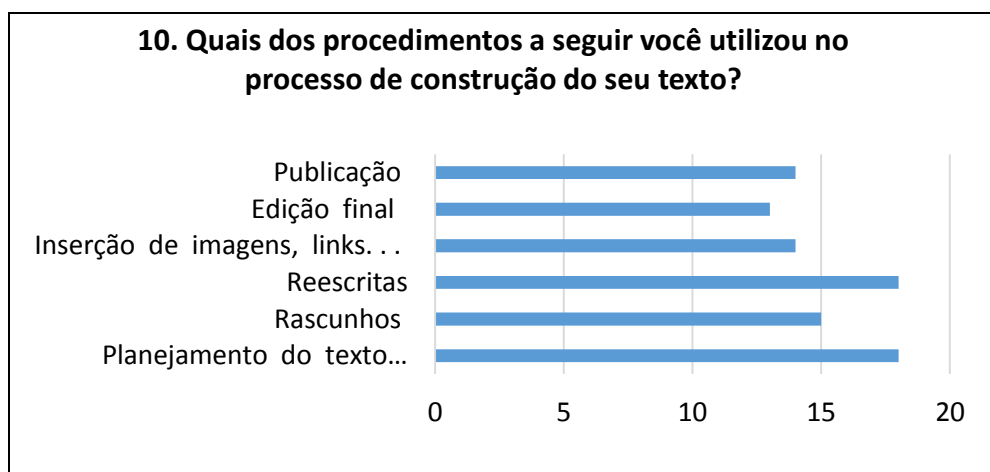


Fonte: Dados da pesquisa.

Quase todos os alunos consideravam as etapas de escrita para se chegar à versão final (DIAS, 2004; FLOWER; HAYES, 1981; 1989). Pode-se perceber que a maioria dos participantes desenvolveu a consciência sobre as etapas da escrita como processo, já que

eles não apresentavam histórico de experiência de escrita sob processo iterativo e recursivo, como confirmam os dados das questões 8, 10, 11 e 12 do Questionário Inicial.

**Gráfico 15: Procedimentos da escrita como processo utilizados pelos alunos.**



**Fonte: Dados da pesquisa.**

Os participantes reconheceram a importância das etapas percorridas da escrita como processo e a maioria destacou o planejamento de ideias no texto, outros destacaram a publicação pela função comunicativa do texto e a relevância das reescritas, pela facilidade de encontrar inadequações linguísticas e comparação da primeira versão com a última.

Em minha opinião, as etapas em questão contribuíram de maneira muito positiva para a construção do meu texto. Planejar seu formato e a maneira como seria desenvolvido facilitou tanto a sua escrita quanto a sua coerência; e publicá-lo possibilitou que outras pessoas o acessassem, me ajudando na sua correção e aprimoramento. (Participante 16 – Grupo 3)

Sim, porque se eu não tivesse reescrito meu texto diversas vezes corrigindo os erros apontados pelos colegas, eu teria publicado uma versão com várias expressões incorretas e o meu objetivo final não seria alcançado. (Participante 21 – Grupo 4)

Sim. O planejamento do texto te guia na escrita e evita que haja fuga no tema ou desconexão entre temas. (Participante 19 – Grupo 4)

Contribuiu, principalmente nas reescritas. Pude perceber uma grande diferença entre minha primeira publicação do texto e a versão final. (Participante 10 – Grupo 2)

Um dado significativo surgiu ao investigar, na questão 12, se eles utilizaram etapas diferentes da escrita como processo e quais seriam essas etapas. Todos responderam que utilizaram as etapas mencionadas na questão 11, o que demonstrou consciência da escrita como processo recursivo interativo. Fato notado durante as observações feitas no processo de aplicação das atividades.

Ao responderem a respeito das vantagens sobre o uso do *Twitter* e do *site fullstory.co* no processo de escrita em colaboração, os alunos destacaram a facilidade e a possibilidade de ler os textos dos colegas, receber *feedback* dos próprios colegas de sala, a facilidade de executar as atividades em qualquer momento pelas tecnologias móveis, realizar as tarefas fugindo da forma tradicional, a forma organizada das *hashtags* de agrupar o conteúdo e a possibilidade de produzir um texto sem limite de caracteres com a inserção de recursos para ilustrar o texto:

#### **Quadro 04: Vantagens do uso das ferramentas *on-line*.**

<b>Vantagens</b>
Bom, o Fullstory era um site que eu desconhecia, o celular é um mecanismo interessante, porque a maior parte do tempo você tem internet conectada a ele, então, por ex, você no intervalo de uma aula dê uma olhada no texto do colega, só para a leitura. Faz parte do processo. (Participante 4 – Grupo 1)
A vantagem é que tive acesso a redação dos meus colegas, desse modo, li e comentei a redação de todos do meu grupo. Também adorei o retorno que eles me deram na minha redação para que eu pudesse melhorá-la. (Participante 11 – Grupo 2)
Com o celular temos a possibilidade de escrever fora de casa, aproveitando momentos de intervalo da nossa rotina corrida, e o twitter é um modo fácil de compartilhar nossos textos com os colegas. (Participante 8 – Grupo 2)
O mais interessante dessa ferramenta foi a interação entre os colegas de turma, o que não ocorre num processo de construção de texto tradicional. O ganho de vocabulário, através da leitura de outros textos também foi bastante positivo. (Participante 10 – Grupo 2)
A vantagem do Twitter é que podem ser inseridos hashtags para melhor agrupar os tweets feitos. E a vantagem do Fullstory é que pode ser escrito textos maiores. (Participante 9 – Grupo 2)
A princípio tive dificuldade com o Twitter no início das atividades, por nunca ter utilizado. No entanto, achei sim uma ferramenta interessante, que possibilita o compartilhamento rápido em poucas palavras (apesar de ter feito tudo pelo computador, e não pelo celular), a criação dos grupos e a extensão que o Fullstory possibilita, sem limitar a produção do texto. (Participante 13 – Grupo 3)

**Fonte: Dados da pesquisa.**



Com relação aos desafios acerca das ferramentas digitais, os alunos destacaram a dificuldade inicial que experimentaram ao utilizar as ferramentas. Embora a maioria já tivesse conta no *Twitter*, não eram usuários frequentes desse ambiente, e também desconheciam o *site fullstory.co*. Assim, houve dificuldade para os alunos publicarem as primeiras versões, implicando atrasos. Com base nisso, verificamos que seria necessário mais tempo antes da aplicação da atividade para familiarização com as ferramentas.

Alguns alunos destacaram as limitações do ambiente e um até afirmou que preferia executar essa tarefa no *Facebook*. Além disso o fato de o *fullstory.co* ter saído do ar durante quase três dias impedindo que os alunos visualizassem os textos dos colegas e publicassem os próprios configurou-se como uma limitação.

#### **Quadro 05: Desvantagens do uso das ferramentas *on-line*.**

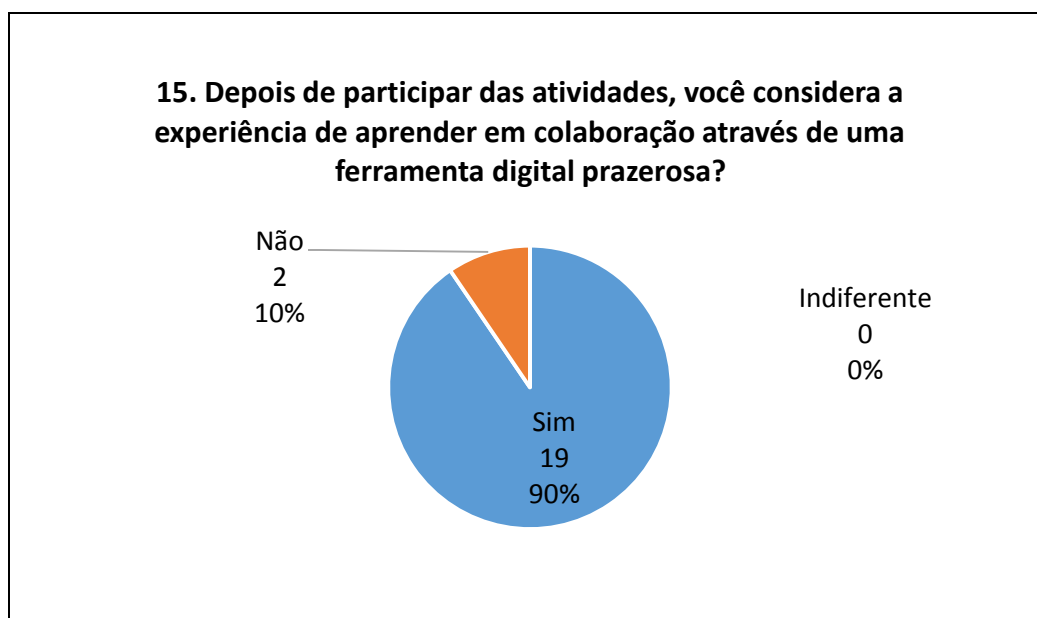
<b>Desvantagens</b>
Foi particularmente difícil conseguir disponibilizar a primeira versão do texto pelo Fullstory, bem como visualizar o texto de meus colegas. Além disso, alguns colegas levaram muito tempo para disponibilizar a primeira versão do texto (talvez pelo mesmo motivo), deixando pouco tempo para que se pudesse comentar sobre eles. (Participante 23 – Grupo 4)
Achei meio complicado a postagem. (Participante 20 – Grupo 4)
O grande desafio foi utilizar uma ferramenta nunca antes utilizada. Não sabia como acessar direito nem como comentar... Mas com o tempo fui conseguindo. (Participante 11 – Grupo 2)
Anteriormente à pesquisa, eu não tinha muito contato e interesse com o Twitter, o que dificultou, num primeiro momento, minha participação. Durante o processo, aprendi a mexer com as ferramentas, mas preferiria que tivesse sido escolhida uma rede social como o facebook, a qual conheço e que faço uso. Quanto ao celular, o utilizei bem pouco na pesquisa, apenas para ler os textos dos colegas. Utilizei majoritariamente o computador por questões de melhor conectividade e preferência. (Participante 16 – Grupo 3)
O desafio foi a publicação da hashtag no texto e o fato de o fullstory ter ficado um tempo fora do ar. (Participante 22 – Grupo 4)
Não encaro como um desafio, pois foi um processo para mim bem simples o fato de produzir um texto, principalmente sendo uma experiência pessoal. O grande desafio foi ajudar os colegas que não sabiam como lidar com as ferramentas digitais (twitter, fullstory). (Participante 15 – Grupo 3)
Primeiramente entender o funcionamento do Twitter, pois foi a primeira vez que tive contato com ele, e diferentemente de outras Redes Sociais, como o Facebook, tem mecanismos diferentes, formas e regras de se postar os textos, o que dificultou um pouco, pois não sabia, por exemplo, se realmente o texto tinha sido postado, ou se o pessoal do grupo estava acompanhado. Foi um pouco difícil me localizar. No entanto, com o Fullstory foi mais tranquilo, não muita dificuldade em construir o texto. Acredito que minha dificuldade esteve em entender as ferramentas. (Participante 13 – Grupo 3)

Os desafios foram aprender a utilizá-los da maneira que era adequada para a pesquisa. (Participante 6 – Grupo 1)

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Constatamos, através dos dados do presente estudo e observações em sala de aula, que as percepções iniciais sobre as atividades pedagógicas no *Twitter* mudaram de curiosidade e incômodo para, após o término das atividades, uma experiência considerada prazerosa (20 alunos).

**Gráfico 16: Opinião dos alunos em relação a experiência de aprender através de uma ferramenta digital.**



**Fonte: Dados da pesquisa.**

Ao justificarem suas respostas, os alunos destacaram a possibilidade de acesso aos textos dos colegas, o *feedback* produzido por este acesso e não somente pelo professor. Salientaram o fato de aprenderem corrigir os textos dos colegas, definindo tudo isto como uma forma diferente de estudo que a convencional.

Assim, possibilitou que o aluno fizesse uma auto avaliação melhor de suas produções, já que eles não tinham esse hábito. Aprender em colaboração constitui-se como prazeroso, uma vez que sai da rotina das aulas tradicionais e desperta curiosidade do que será redigido pelo colega no seu texto, o *Twitter* foi um ambiente facilitador dessas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do caminho percorrido, buscamos investigar as possibilidades de uso pedagógico do *Twitter* que emergiram na interação dos alunos com seus colegas, por meio de tecnologias móveis, no desenvolvimento da escrita colaborativa em inglês do gênero *personal recount*. Nessa perspectiva, esta seção visa responder às perguntas de pesquisa baseando-se nas análises dos dados coletados e nas observações feitas durante todo o processo de aplicação das atividades de escrita colaborativa. Por fim, serão apresentadas algumas sugestões para pesquisas futuras.

### Respondendo às perguntas de pesquisa

Os pontos de partida teóricos para responder às questões levantadas neste estudo, bem como para a análise dos dados, seguiram determinadas etapas. Primeiro, foi apresentado um breve histórico das abordagens relacionadas à produção escrita em LE e, depois, centramo-nos na escrita como processo, abordagem adotada neste trabalho. Em seguida, apresentamos os conceitos de gêneros textuais e discutimos a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula de línguas para o desenvolvimento da produção textual.

Abordamos ainda os conceitos de aprendizagem colaborativa no ensino de inglês com ênfase na escrita colaborativa *on-line*. Apresentamos também o conceito de multiletramentos e enfatizamos dois de seus principais aspectos, o multicontextual, referente a crescente diversidade linguística e cultural favorecida pelas tecnologias digitais e a multimodalidade, a nova identidade para os textos de gêneros diversificados da era contemporânea.

Discutimos, também, sobre o uso das tecnologias digitais no ensino, e, por fim, caracterizamos os ambientes *Twitter* e *fullstory*. Nessa seção, discorreremos pesquisas relevantes sobre o uso do *Twitter* no ensino de produção escrita.

- 1) De que maneira o *Twitter* e seus recursos auxiliam na realização das etapas da escrita como processo, tendo em vista as condições de produção do texto produzido?**

Para a produção textual dos *personal recounts*, por meio do *Twitter* e do *fullstory*, foram consideradas as condições de produção (quem escreve, para que, sobre o quê, para quem, para quê, de que forma) e as etapas do processo cíclico da escrita (*brainstorming*, planejamento, múltiplos rascunhos, revisões, reescritas e publicação), tendo em vista o modelo didático de escrita em LE de Dias (2004).

Dentro dessa perspectiva, esses recursos digitais constituíram-se como ambientes propícios para o desenvolvimento da escrita como processo, uma vez que ofereceram possibilidades para os alunos refletirem sobre suas produções, aperfeiçoá-las e construir conhecimento significativo, como exposto no desenvolvimento das primeiras e últimas versões de seus textos.

Verificamos, através dos dados coletados nesta pesquisa, que a ênfase da escrita como processo por meio dos recursos *on-line* favorecem a agência e a autonomia do aluno (BAZERMAN, 2006) pela sua participação efetiva no processo de produzir e editar *personal recounts* em colaboração com seus colegas. À vista disso, os alunos assumiram uma nova identidade associada à era digital ao utilizar o *Twitter* e o *fullstory* em uma situação multicontextual (KALANTZIS E COPE, 2012), no processo de revisão e organização de novas ideias no que se refere ao conteúdo dos *personal recounts*, bem como seus aspectos gramaticais e multimodais.

Assim, os alunos efetuaram revisões e reescritas em seus *recounts*, abrangendo os tipos de revisões estabelecidos por Faigley e Witte (1981) referentes àquelas tanto de superfície (*surface changes*), com correções sem atribuir novas informações ao texto, quanto de conteúdo (*meaning changes*), apresentando adição ou exclusão de conteúdos existentes em suas produções. Assim, em todos os grupos, constatamos a efetivação das seguintes revisões, conforme a taxonomia dos autores: adição, exclusão e substituição de palavras ou informações; reestruturação e distribuição de palavras, ideias ou parágrafos e consolidação, unindo dois ou mais segmentos em um só.

O *site* fullstory.co mostrou-se viável para o trabalho de produção de textos, visto que dispôs-se da capacidade de armazenamento de múltiplas versões de rascunhos produzidos no desenvolvimento dos *personal recounts*, sem limitar o número de salvamentos dessas versões.

O *Twitter*, por sua vez, permitiu a criação de *hashtags* possibilitando que os textos atingissem um público mais amplo, contribuindo para a função social comunicativa dos textos, pela leitura das produções e pelo público-alvo, tendo em vista as suas condições de produção especificadas. Isso pôde ser observado, pelos comentários do proprietário do

*site fullstory.co* em alguns textos dos alunos, na fase de publicação da versão final dos *recounts*. Além disso, possibilitou o acesso às atividades e às produções textuais em qualquer lugar e a qualquer hora.

Esses recursos criaram oportunidades para diversas reescritas dos textos até a publicação final. Dessa maneira, os alunos posicionaram-se como autores, considerando os possíveis leitores e o objetivo da escrita.

## **2) Como a produção textual por meio da colaboração *on-line* pelos *tweets* contribui para uma escrita adequada do gênero *personal recount*?**

Os dados desse estudo mostram que a produção escrita, tendo em vista a colaboração *on-line*, bem como a integração das etapas do processo cíclico da escrita (DIAS, 2004), apontou resultados positivos relativos a escrita de textos mais coesos e contribuiu para a produção de textos adequados às suas condições de produção.

Compondo a dinâmica da escrita como processo em colaboração *on-line*, após a escrita da primeira versão individual, a turma vivenciou a oportunidade de ler e avaliar as produções dos colegas e em seguida contribuir com *feedback*.

Os resultados da análise demonstram que dos vinte e dois alunos que participaram das atividades, dezessete aprimoraram seus textos pela colaboração por *tweets* advindos da pesquisadora, e, principalmente, de seus colegas de grupo. Assim, é possível concordar com Fung (2010) quando afirma que a aprendizagem colaborativa fornece um contexto social da aprendizagem tanto de independência, quanto de interdependência para os alunos nas relações com os colegas e o professor, na construção de conhecimentos significativos.

Os dados levantados na análise revelam que os participantes não apresentavam experiências relacionadas à escrita colaborativa pela interação entre pares, resultando em algo novo entre eles. Dessa forma, percebemos nas interações registradas, os tipos de colaboração, pela maioria dos alunos, pautados em sugestões de revisões do plano textual, e, sobretudo, comentários de teor opinativo e aspectos gramaticais.

Nas interações, foram registradas a ocorrência dos seguintes aspectos estabelecidos por Fung (2010): interação mútua, negociação e compartilhamento de conhecimento em todos os grupos. Os Grupos 2 e 3 foram os que mais interagiram com fins de

aperfeiçoamento e os Grupos 1 e 4 os que menos apresentaram contribuições. Não houve registros de conflitos cognitivos.

Assim, é possível concluir que os alunos que apresentaram o texto final bem escrito são aqueles que receberam muitos *tweets* com sugestões de revisões e alterações propostas no plano textual e refletiram sobre suas produções. O aprimoramento pôde ser averiguado através do recurso comparação entre a primeira e a última versão, pelas notas numéricas e, também, pela contagem do número de registros de alterações significativas feitas por cada um dos participantes.

Os alunos alteraram seus textos elaborando reescritas, à medida que recebiam *tweets* com comentários. Assim, o número de inadequações linguísticas foi reduzido com a colaboração entre os alunos e também com o auxílio da pesquisadora.

De modo geral, ao efetuarem as correções, observamos que muitas inadequações foram facilmente identificadas e corrigidas pelos alunos, em colaboração. Entretanto alguns desajustes passaram despercebidos. Por outro lado, os alunos que receberam apenas comentários elogiosos ou assuntos motivados pelos textos mantiveram muitos pontos a serem aprimorados.

É preciso reconhecer, também, que as discussões sobre as características do gênero que antecederam a escrita da primeira versão foram um procedimento que auxiliou na transposição das ideias dos alunos durante as fases de geração de ideias, planejamento textual e possibilitou uma escrita mais adequada. Logo, levou os alunos a contemplarem os aspectos contextuais, linguísticos e discursivos do gênero.

Portanto, acredita-se que o estudo prévio para a identificação dos traços recorrentes e peculiares de cada gênero, a ser utilizado na sala de aula, é importante na criação de oportunidades para os alunos refletirem sobre o modo como os gêneros se organizam. Concordamos com o pensamento de Miller e Bazerman (2011, p.38), quando defendem “o ensino de escrita como ação social motivada, de modo que o aluno deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo. Conseqüentemente, o aluno também irá reconhecer o valor do gênero que está sendo solicitado a produzir”.

Na produção do gênero supracitado, os alunos incorporaram elementos multimodais disponibilizados pelos *site* fullstory.co em seus textos, tais como recursos de editoração no destaque de títulos em negrito, itálico, sublinhado e alinhamento do texto, utilizaram *links* de vídeo ou áudio e de imagens. Embora esses recursos sejam limitados, o *site* permitiu que os alunos inserissem os recursos de acordo com o gênero *personal recount*.

Nesta investigação, reforçamos a importância de como vários modos de representação, tais como imagem, som, *links*, dentre outros, expressam sentidos em textos de gêneros variados. Além disso, podem influenciar a maneira como o significado se constrói, dado que, com o advento das novas mídias na era contemporânea, novas identidades surgem nos textos digitais e impressos, como consequência, novas formas de ensinar inglês (DIAS, 2015).

Pode-se constatar neste trabalho, o quanto o componente instrucional do professor e da pesquisadora, antes e durante as atividades, fez-se importante para o sucesso da tarefa de produção textual. Da mesma forma que uma boa instrução dada pelo professor colabora com o sucesso da atividade, é essencial que bons *feedback* sejam produzidos pelos alunos para o aperfeiçoamento de um texto.

A produção textual por meio da colaboração pelos *tweets* proporciona oportunidades de aprendizagem socialmente mediada pelas interações *on-line*, assim os alunos aprendem em grupos e ou em pares, possibilitando a cada um dos participantes uma experiência coletiva e ao mesmo tempo única.

### **3) Quais os aspectos relativos ao potencial pedagógico do *Twitter* e seus recursos como suporte no processo de aprendizagem colaborativa?**

Constatamos, pela análise dos dados, que o uso das ferramentas digitais, favoreceu a aprendizagem colaborativa um ambiente de ensino de escrita tradicional. Verificamos também que o uso dessas ferramentas por meio de dispositivos móveis permitiu o acesso às atividades e às produções textuais em lugares e horários diversos, oferecendo uma alternativa prática para o desenvolvimento da escrita em inglês dos alunos além da sala de aula.

Reiteramos as ideias de pesquisadores que defendem que o *Twitter* pode ser utilizado como recurso didático, visto que favorece a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e oportunidades para atividades síncronas e assíncronas (BRAGA, 2013; LEMOS E SANTAELLA, 2011; SCARABOTTO E RUARO, 2012; VASCONCELOS, 2010). Assim, pudemos observar que o ambiente aliado aos seus recursos:

- aumentou o nível de engajamento entre os alunos nas atividades;

- favoreceu a função social e comunicativa dos textos por meio do recurso *hashtag* possibilitando o acesso e a leitura das produções pelo público-alvo e outras pessoas;
- viabilizou a realização das etapas do processo cíclico da escrita (*brainstorming*, planejamento, rascunhos, revisões, reescritas e publicação final);
- proporcionou flexibilidade de tempo na execução das tarefas;
- forneceu a participação dos alunos e a aprendizagem colaborativa pela facilidade de envio de *feedback* por *tweets*;
- beneficiou o desenvolvimento de habilidades de letramento digital dos alunos;
- possibilitou maior aproximação entre os participantes pelas probabilidades de interação;
- incentivou os alunos a exercitarem a escrita em inglês por meio de *tweets*, estimulando a síntese, o resumo, a objetividade e
- favoreceu o enriquecimento dos *personal recounts* pela possibilidade de inserção de recursos multimodais.

É preciso observar, porém, que esses recursos também apresentam algumas limitações, uma vez que não possuem a mesma quantidade de possibilidades oferecidas pelos editores de texto. Embora as ferramentas digitais apresentem restrições, é possível afirmar que o uso pedagógico do *Twitter* e seus recursos podem ser inseridos em projetos educativos. Verificamos que a adoção desses ambientes *on-line* ao ensino da escrita influenciou positivamente a produção textual em colaboração.

É importante reconhecer que, para a incorporação efetiva dos ambientes digitais no ensino, faz-se necessário bastante planejamento pelo professor. É preciso que ele seja multiletrado, ou seja, saiba combinar múltiplas linguagens presentes nos textos e nesses ambientes, tendo em vista a diversidade linguística e cultural dos alunos (DIAS, 2012b).

Além disso, o professor deve fornecer o apoio necessário aos educandos no uso adequado e produtivo desses ambientes atuando como um orquestrador das ações de aprendizagem colaborativas (DIAS, 2012b, HYLAND, 2007). Assim, o ensino assume uma nova identidade e o professor precisa estar preparado para criar oportunidades de utilização significativa das tecnologias digitais de maneira a fomentar a agência do aluno.



Tendo em vista os fenômenos advindos das novas tecnologias, não há dúvida de que elas continuarão se redefinindo na sociedade e no âmbito escolar. Portanto, essa investigação não tem o propósito de concluir o assunto ou de responder a todas as perguntas sobre as experiências de escrita em colaboração em LE utilizando o *Twitter*. Assim, pesquisas futuras podem destacar:

- Como preparar os alunos pouco habituados em ambientes *on-line* no trabalho em colaboração?
- Como preparar o professor para ensinar tarefas significativas tendo em vista a pedagogia dos multiletramentos em oposição às práticas pedagógicas correntes?
- Que tipos de atividades são mais adequadas ao ambiente virtual para fomentar a agência e a autonomia dos alunos?
- Qual o potencial da escrita colaborativa via gêneros textuais em contextos escolares públicos?
- Que gêneros textuais são mais adequados para o trabalho da escrita em colaboração entre alunos?

Assim, encerramos o nosso estudo com a convicção de que o cenário escolar requer novas perspectivas educacionais para o ensino de inglês e novos papéis para professores e alunos, tendo em vista os desafios da era contemporânea. Assim, esperamos instigar em outros pesquisadores o interesse em ampliar os estudos sobre as possibilidades do uso das ferramentas digitais nas ações de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALLEN. N.; ATKINSON. D.; MORGAN. M.; MOORE. T.; SNOW. C. **What experienced collaborators say about collaborative writing?** Journal of Business and Technical Communication 1(2): P. 70-90, 1987.

ALVES, A. R. **Process Writing**. The University of Birmingham, 2008.

ARAÚJO, J. **O texto em ambientes digitais**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). Leituras sobre leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World**. Australia: Education Services Australia, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P. 277-326.

BAROUDY, I. **Process writing: Successful and Unsuccessful Writers; Discovering Writing Behaviours**. Universidad de Murcia. IJES, vol. 8 (2), 2008, pp. 43-63. Disponível em: <<http://revistas.um.es/ijes/article/view/49171/0>> Acesso em: 22/01/2015.

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. MILLER, C. **Gêneros Textuais – Entrevista**. (orgs.) Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel. 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011. 66p. E-book. (Série Acadêmica, v.1: Bate - papo Acadêmico). Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>> Acesso: 03/06/2014.

BEVILAQUA, R. **Novos estudos de letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet. Revista Virtual de Letras, v. 5, n. 1, p. 99-114, jan./jul.2013. Disponível em: <<http://revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 26/ 04/2014.

BEZERRA, F. A. S.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

BRANSFORD, J. D.; JOHNSON, M. K. **Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall**. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 1972, p. 717-726

BROWN, J. D. **Using surveys in Language Programs**. Cambridge, UK/New York, NY: Cambridge University Press, 2001.

COHEN, R. **History and Genre**. New Literacy History, 1986.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “**Multiliteracies**”: **New Literacies, New Learning**. Pedagogies: An International Journal, v.4: p.164–195, 2009.

COZBY, P.C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Editora Atlas. 2012.

DAIUTE, C. DALTON, B. **Collaboration between children learning to write: can novices be masters?** Cognition and Instruction 10(4): 281-333, 1993.

DALE. H. **Collaborative writing interactions in the ninth-grade classroom**. Journal of Educational Research 87(6): 334-44, 1994.

\_\_\_\_\_. **Co-authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration**. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English, 1997.

DIAS, R. **A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Matraca 16. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203 -218.

\_\_\_\_\_. **Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica**. IN: DIAS, R; DELL’ISOLA, R.L.P. Gêneros Textuais: Teoria e prática de ensino em LE. Campinas: Mercado de Letras. 2012a. p. 295-315.

\_\_\_\_\_. **WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. RBLA, Belo Horizonte, 2012b.

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

\_\_\_\_\_. **Multimodalidade e Multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar Inglês**. No prelo, 2015.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOOLY, M. **Constructing Knowledge Together**. In: Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. p. 21-45, 2008. Disponível em:

<<http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat/melindadooly/files/Chpt1.pdf>> Acesso: 02/02/2015.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

DORSEY, J. **Twitter creator Jack Dorsey illuminates the site's founding document: part I**. Los Angeles Times, Los Angeles, 18 Feb. 2009. Entrevista concedida a David

Sarno. Disponível em: <<http://latimesblogs.latimes.com/technology/2009/02/Twitter-creator.html>>. Acesso em: 06/09/2015.

DOUBE, L.; INGLETON, C.; ROGERS, T. **Collaborative Learning**. The University of Adelaide. Austrália, 2000. Disponível em: <[https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/71211/1/hdl\\_71211.pdf](https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/71211/1/hdl_71211.pdf)> Acesso: 13/02/2015.

DULAY, H. C.; BURT, M. K. **You Can't Learn without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors**. 46p. 1972.

FAIGLEY, C. WITTE, P.S. **Analysing revision**. College Composition and Communication, v.32, n.4, p.401-414, 1981.

FIGUEIREDO, F.J.Q. **Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2005.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada**. In: LEFFA, V.J. (Org.). A interação na aprendizagem das línguas. Pelotas: Educat, 2006a.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas**. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org.). Aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006b, p. 11-45.

FORTUNATO, M.V. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 216fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FUNG, Y. M. **The nature and dynamics of collaborative writing in a Malaysian tertiary ESL setting**. Theses: Doctor of Philosophy in Applied Linguistics. Massey University, Palmerston North New Zealand, 2006.

\_\_\_\_\_. **Collaborative writing features**. RELC Journal. SAGE Publications. April 2010. Disponível em: <<http://rel.sagepub.com/content/41/1/18>>. Acesso: 24/11/2014.

GERHARDT, R. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOKHALE, A. A. **Collaborative Learning Enhances Critical Thinking**. Journal of Technology and education, v.7, n.1, 1995. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jtev7n1.html>> Acesso: 02/02/2015.

HYLAND, K. **Genre: Language, Context and Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Second Language Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Genre-based pedagogies: Language, literacy and L2 writing instruction.** *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. 2007.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. **Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity**, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, George Washington University, 1991.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2012.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies in Education.** Blackwell Publishing Ltd. Published by Blackwell Publishing Ltd, 2013.

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

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

\_\_\_\_\_. **Gunther Kress, Institute of Education, University of London, 2011.**  
<https://www.youtube.com/watch?v=8-yO04u8MHc> – Acesso: 17 de abril de 2014

LEFFA, V. J. **Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual.** In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas.* 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218.

LEMOS, R.; SANTAELLA, L. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter.** São Paulo: Paulus, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: constituição e práticas sócio-discursiva.** Versão mimeo. 2005.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTÍNEZ, A.V.A. **The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions.** Institución Educativa Distrital República del Ecuador: Bogodá, 2005.

MURADAS, P. M. **A escrita em inglês do gênero “biodata” por meio de colaboração on-line em turmas numerosas do Ensino Médio: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RECUERO, R.; ZAGO, G. **RT, por favor: considerações sobre a difusão de informações no Twitter.** *Revista Fronteiras*, v. 12, p. 1-16, 2010.

SCARABOTTO, S.; RUARO, L. M. O. **Twitter na sala de aula e com os alunos.** Palestra no X Educere. PUCPR. 2012. Entrevista disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dVXnbnyCulI>> Acesso: 11/04/2013

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

SANTOS COSTA, Giselda dos. **MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** 2013. Tese de doutorado - UFPE.

STAKE, R.E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** São Paulo: Penso, 2011.

SWALES, J.M. **Genre Analysis.** English in Academic Settings. Cambridge: Cambridge University Press (especialmente, pp. 1-65). In: Rethinking Genre Colloquium. Carleton University, Ottawa (abril 1992) (mimeo, 21 pp.)

SWAIN, M. **The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue.** In: LANTOLF, J. P. (Ed.). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

TOMIYANA, M. **Grammatical errors and communication breakdown.** TESOL Quaterly, v.7, n.1, p.71-79, 1980.

TSUI, A. B. M. **Introducing Classroom Interaction.** London: Penguin, 1995.

VASCONCELOS, Z.B das C. **Uso do microblog Twitter como recurso didático da visão docente.** Dissertação (Mestrado integrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Centro de Ciências Tecnológicas. Fortaleza, 2010.

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.

WILSON, R; DEWAELE, J-M. **The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research.** Second language research. Vol.26 no. 1, 2010. pp.103-123.

Vygotski, L. **A formação social da mente.** Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira São Paulo – SP, 1991.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMEL, V. **Responding to Student Writing.** TESOL Quarterly. 19/1: 79-101. 1985.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01 - Questionário Inicial

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Faculdade de Letras da UFMG  
Mestrado em Linguística Aplicada – Linguagem e Tecnologia  
Aluna: Vânia Carvalho de Castro

Prezado (a) aluno (a):

Este questionário tem por objetivo mapear o uso dos recursos digitais e o processo de produção textual em inglês. Suas respostas serão utilizadas em minha pesquisa de mestrado. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo. Informamos que sua identidade será resguardada. Obrigada pela colaboração. Qualquer dúvida entre em contato comigo através do e-mail: vccingles@gmail.com.

Cordialmente,

Vânia Carvalho de Castro

1. Nome completo \_\_\_\_\_

2. Graduação \_\_\_\_\_

3. Idade

( ) Menor de 18 anos            ( ) 18 a 29 anos

( ) 30 a 40 anos                ( ) Acima de 40 anos

4. Você utiliza a internet:

Em casa

No trabalho

Na universidade

Na lan house

No celular

No tablet

Em todos esses lugares

Em nenhum desses lugares

Outro: \_\_\_\_\_

5. Atualmente quais dos recursos você já utiliza em seu celular?

- Twitter
- WhatsApp
- Facebook
- E-mail
- Não tenho celular com funções smartphone

6. Com que frequência você costuma escrever em inglês?

Sempre (     )     Às vezes (     )     Nunca (     )     Raramente (     )

7. Onde você escreve em inglês com mais frequência?

- Em sala de aula
- Em casa (fazendo o homework de inglês)
- Na internet para fins pessoais (nas redes sociais por exemplo)
- Em outro lugar \_\_\_\_\_

8. Quando você escreve um texto em inglês direcionado à alguém, costuma pedir que outras pessoas leiam ou opinem sobre o que você escreve?

- Sim
- Não
- Somente quando é uma atividade valendo nota da escola
- Somente quando escrevo para um público maior
- Raramente

9. Que dos textos abaixo você já escreveu em língua inglesa?

- Bilhete
- Carta pessoal
- Notícia jornalística
- E-mail
- Artigo de opinião
- Relato de experiência pessoal
- Cardápio de restaurante
- Outro: \_\_\_\_\_

10. Pense nas atividades de produção escrita que você já vivenciou em sua aprendizagem de inglês. As atividades de escrita eram desenvolvidas na maioria:

- Individualmente
- Em pares
- Em grupos



11. Quais os tipos de feedback fornecido por seus professores após a escrita de um texto em inglês?

- Correção escrita pelo professor em vermelho com destaque nos erros e fornecimento da forma correta.
- Correção feita pelos alunos através da autocorreção, correção com a turma toda ou em pares.
- Correção de forma dialogada entre o professor e o aluno.
- Outro\_\_\_\_\_

12. O que acontecia após o feedback fornecido por seus professores?

- Exposição ou divulgação do texto ao público
- Simples devolução do texto ao aluno
- Arquivamento do texto na escola
- Outro:\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 02 - Questionário Final**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Faculdade de Letras da UFMG  
Mestrado em Linguística Aplicada – Linguagem e Tecnologia  
Aluna: Vânia Carvalho de Castro

Prezado (a) aluno (a):

Este questionário tem por objetivo investigar informações sobre as atividades realizadas por meio de recursos digitais e o processo de produção textual em inglês. Suas respostas serão utilizadas em minha pesquisa de mestrado e sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo. Informamos que sua identidade será resguardada. Obrigada pela colaboração. Qualquer dúvida entre em contato comigo através do e-mail: vccingles@gmail.com.

Cordialmente,

Vânia Carvalho de Castro

1. Nome completo \_\_\_\_\_
2. Nome da hashtag do grupo \_\_\_\_\_
3. O fato de analisar e conhecer mais sobre o gênero “personal recount” antes da sua produção contribuiu positivamente para a escrita? Justifique sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Em relação ao Twitter, qual foi sua primeira reação ao utilizá-lo como ferramenta pedagógica?
  - Incomodado (a)
  - Curioso (a)
  - Indiferente
5. Quais dos dispositivos a seguir utilizou para a escrita do seu texto e colaboração nas produções dos colegas durante as atividades?
  - Aparelho celular
  - Tablet
  - Notebook
  - Computador

- Outro \_\_\_\_\_
6. A colaboração nos textos dos colegas foi realizada pelos tweets. Enquanto produzia os tweets, onde estava com mais frequência?
- Casa
  - Rua
  - Universidade
  - No shopping
  - Dentro do ônibus
  - Na parada de ônibus
  - Casa de amigos
  - Bares
  - Trabalho
  - Outros: \_\_\_\_\_
7. Você acredita que seu texto foi melhorando à medida que ocorreu a colaboração pelos colegas através dos tweets?
- Sim
  - Não
  - Indiferente
8. Justifique sua resposta da questão anterior.
- 
- 
9. Quantas vezes você reescreveu seu texto?
- Escrevi apenas a primeira versão
  - 1 vez
  - 2 vezes
  - 3 vezes
  - 4 ou mais vezes
10. Quais dos procedimentos a seguir você utilizou no processo de construção do seu texto?
- Planejamento do texto
  - Rascunhos
  - Reescritas
  - Inserção de imagens, links...
  - Edição final
  - Publicação

11. Você acha que escrever nas etapas citadas na questão 10 contribuiu positivamente para a escrita do seu texto? Explique.

---

---

12. Caso você não tenha utilizado as etapas de escrita mencionados na questão 10, descreva quais foram suas etapas.

---

---

13. Utilizamos dispositivos móveis e o Twitter durante as atividades. Descreva quais as vantagens para você com o uso desses recursos para o processo de escrita e colaboração.

---

---

14. Agora, descreva quais foram os desafios com o uso desses recursos para o processo de escrita e colaboração.

---

---

15. Depois de participar das atividades, você considera a experiência de aprender em colaboração através de uma ferramenta digital prazerosa?

- Sim
- Não
- Indiferente

## APÊNDICE 03 – Tutorial auxiliar os participantes com o Twitter e o site FullStory

The image consists of three panels illustrating a tutorial for getting started with Twitter. Each panel features a blue background with a pattern of light blue squares and a Prezi logo in the bottom left corner.

**Panel 1:** A central tablet displays the Twitter logo and the text "Getting started with Twitter".

**Panel 2:** A central tablet displays the text "Getting started with Twitter" and the Twitter logo. The tablet screen shows a "1. Visit twitter.com to create your free account" instruction and a "Welcome to Twitter" page with a sign-in form.

**Panel 3:** A close-up of a tablet displaying the Twitter sign-up page. The text on the screen reads:

**1. Visit twitter.com to create your free account.**

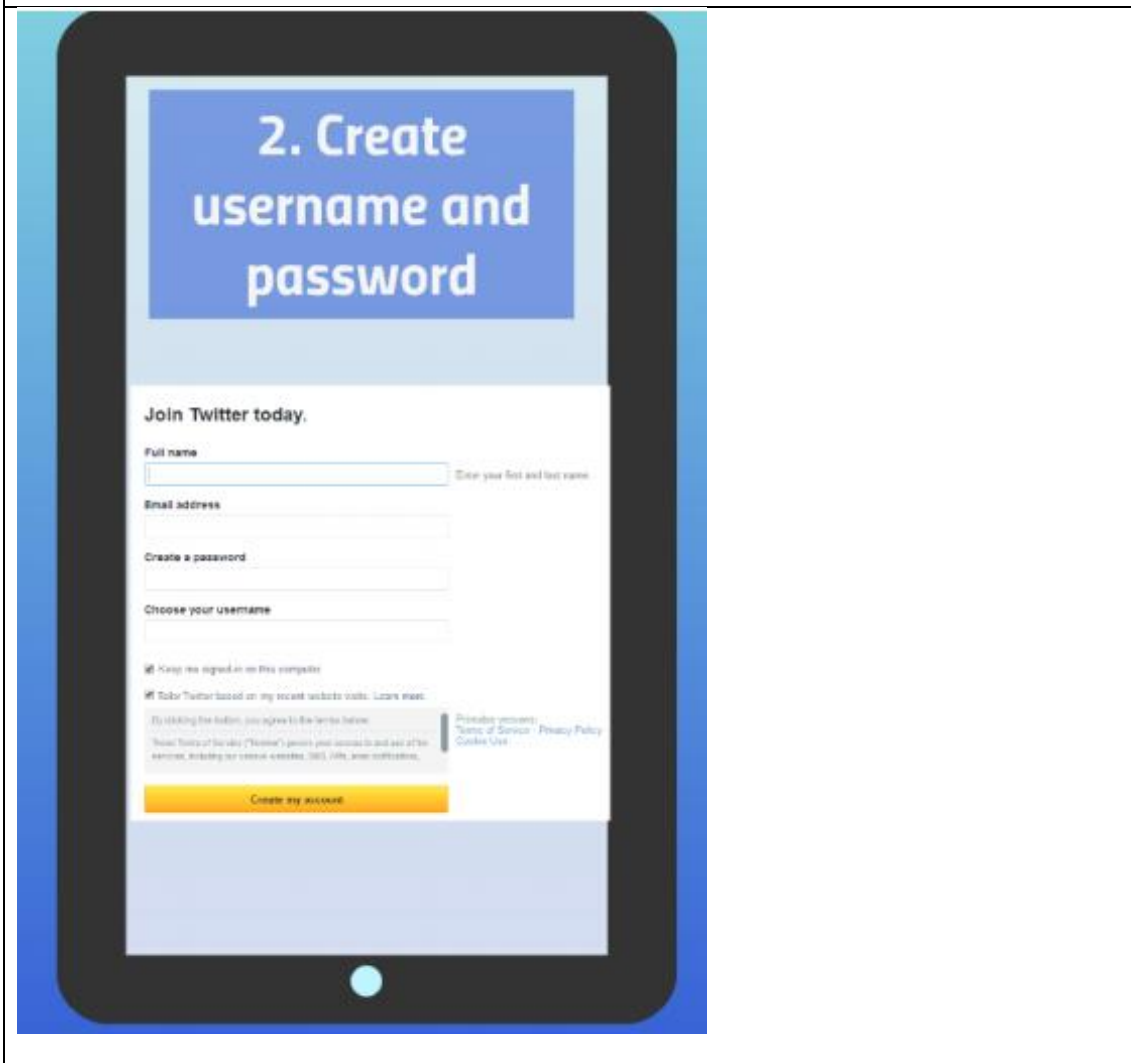
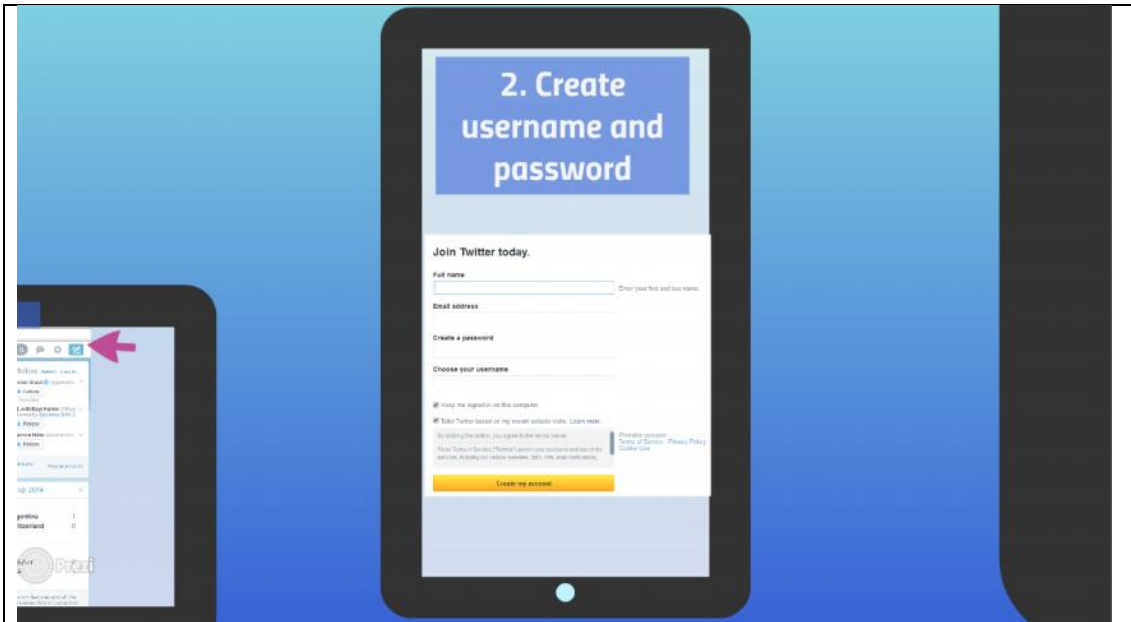
**Welcome to Twitter.**

Connect with your friends — and other fascinating people. Get in-the-moment updates on the things that interest you. And watch events unfold, in real time, from every angle.

here's me dealing with certain javascript errors at 7:30am this morning.

Sign in form fields: Username or email, Password, Remember me, Forgot password?, Sign in.

New to Twitter? Sign up form fields: Full name, Email, Password, Sign up for Twitter.



### 3. How to post

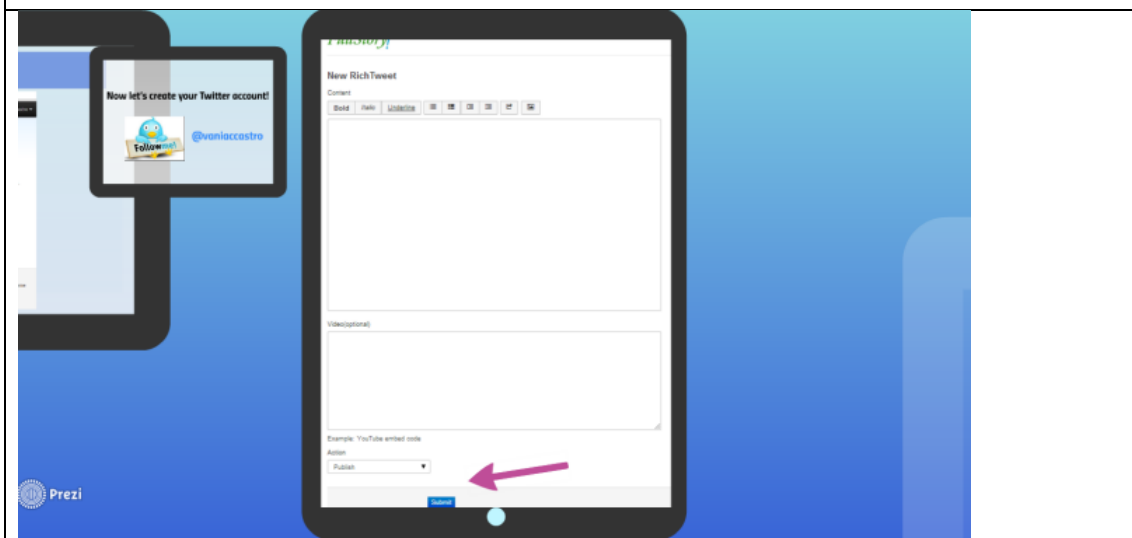
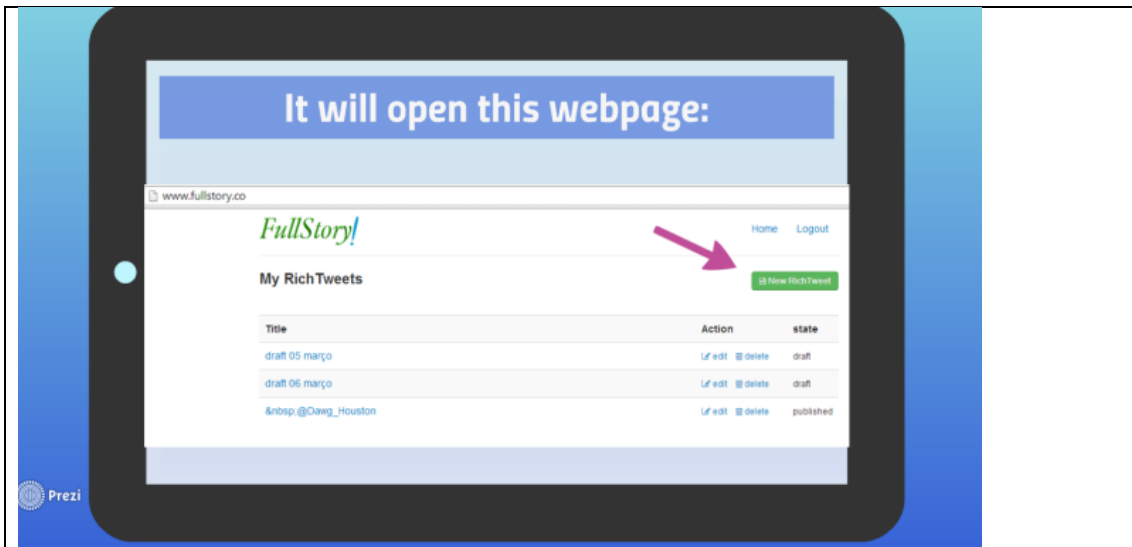
The screenshot shows the Twitter homepage. At the top, there are navigation links for Home, Notifications, Discards, and Me. A search bar is located in the top right. Below the navigation, the main content area is divided into three columns: a profile for Vania C. de Castro, a central 'Tweets' feed, and a 'Who to follow' section. On the left side, there is a 'Trends' sidebar. A pink arrow points to the 'Compose new Tweet' button in the top right corner of the main content area.

### 4. Extend Twitter

The screenshot displays the FullStory website. The main heading reads 'Sometimes 140 characters are not enough. Create long and RichTweets for your followers.' Below this, there are statistics: '15,229 Users', '15,239 people use RichTweets', '48,051 RichTweets', and '48,051 RichTweets created and shared'. A pink arrow points to the 'Login with Twitter' button. At the bottom, there is a quote from @BrandRepublic: 'RichTweet works in a similar way to Twitter photo app Tweetpic. The only difference is that Tweetpic is mainly for sharing of photos on Twitter whereas Rich Tweets allows users to share combination of text, images and videos all in one page.' The Prezi logo is visible in the bottom left corner.

### Click in Authorize up

The screenshot shows a Twitter authorization dialog box. The title is 'Authorize FullStory.co to use your account?'. It lists permissions: 'Read Tweets from your timeline', 'See who you follow, and follow new people', 'Update your profile', and 'Post Tweets for you'. A pink arrow points to the 'Authorize app' button. To the right, there is a 'FullStory.co' logo and the text 'By 2th Lab www.fullstory.co Sometimes 140 are not enough.'. On the far right, there is a separate box with the text 'Now let's create your Twitter acc' and a 'Follow me!' button next to the handle '@vaniacca'.





## APÊNDICE 04 - Cronograma de atividades – versão do aluno

PLANNING	
Activities	
<b>September 19 (Face-to-face)</b>	
	<b>Timing</b>
Getting to know about the research which will be carried out.	10 min
Downloading the free Twitter app onto your mobile phone.	5 min
Twitter and <a href="http://fullstory.co">fullstory.co</a> – creating an account and following your classmates as well as the teacher and the researcher in charge.	10 min
Homework: Answer the on-line questionnaire.	
<b>September 26 (Face to face)</b>	
	<b>Timing</b>
Reading and analyzing personal recount samples.	20 min
Working in groups (group formation).	3 min
Creating the groups' hashtags.	5 min
Homework: Writing your own personal recount on-line on fullstory.co and publishing the first version on Twitter by using your own group's hashtag.	
<b>From September 26 to October 2 (On-line)</b>	
Doing the homework - working on the publishing of your first version of the personal recount.	
Reading your classmates' texts and composing tweets to collaborate with theirs. Make sure the comments are to enrich each other's texts.	
<b>October 3 (Face to face)</b>	
	<b>Timing</b>
Clarifying questions about the activities and on-line tools.	15 min
<b>From October 3 to October 9 (On-line)</b>	
Collaborative writing process:	
- Reading your classmates' texts.	
- Composing tweets to collaborate with your classmates' texts.	
- Adding pictures, audio files, hyperlinks, etc. in order to enrich your text.	
- Reviewing: reading tweets your classmates wrote for you and rewriting your text on fullstory.co.	
- Working on the publishing – final version.	
- Publishing on Twitter.	
<b>October 10 (Face to face)</b>	
	<b>Timing</b>
Final feedback	
Final questionnaire (on-line).	15 min

## APÊNDICE 05 - Atividades de cada grupo

# Activity – Writing Your Personal Recount Collaboratively



## GROUP 2

### Part 1 - From September 26 to October 2 (On-line)

#### Plan your writing:

**What to write:** A personal recount about a scary situation you have had in your life.

**Purpose:** To share moments that we consider to be scary which may differ from person to person.

**Audience:** Your classmates, teachers, coordinators and followers on Twitter.

**Publication:** Twitter.

- ✓ Brainstorm some of the scary moments you have had that made you horrifying. Choose one!
- ✓ Make the chart in which you can write your notes.

What?	Where?	When?	How?



#### Consider these aspects before starting:

- ✓ Design your personal recount. Write a scary situation that you have gone through.
- ✓ Think about the type of text you are going to produce. Brainstorm your ideas.

- ✓ Type the first version on [fullstory.co](http://fullstory.co), publish on Twitter using your group hashtag.

**Part II - From October 3 to October 9 (On-line)**

- ✓ Check your classmates' feedback on your text. Review and rewrite it.
- ✓ How is the text organized? Does it have to bring images, videos, audio files, colors, links, among other resources, in order to enrich your text?
- ✓ Use the checklist to revise your text.

Is it written in paragraphs in chronological order? (In the order things happened).	
Are there time connectives?	
Is it in the past tense?	
Is it written mostly using 'I' or 'we'?	
Does it meet my writing objects?	
Is grammatical features accurate?	
Does it have to bring images, videos, audio file, colors, links, among other resources, to enrich the text?	
Have adjectives and adverbs been used effectively?	

- ✓ Publish the final version on Twitter.
- ✓ Collaboration - how can you collaborate with your classmate's text? What digital tools are you going to use to read and comment your classmate's recount?  
**Make sure you use tweets to collaborate with your classmates' text!**

# Activity – Writing Your Personal Recount Collaboratively



## GROUP 3

*Part 1 - From September 26 to October 2 (On-line)*

### Plan your writing:

**What to write:** A personal recount about a trip you have gone on where something unexpected happened.

**Purpose:** To recall unexpected events which may happen later on to other people.

**Audience:** Your classmates, teachers, coordinators and followers on Twitter.

**Publication:** Twitter.

Brainstorm some of the unexpected moments you have had when you went on a trip. Choose one!

- ✓ Make the chart in which you can write your notes.

What?	Where?	When?	How?



### Consider these aspects before starting:

- ✓ Design your personal recount. Write about a trip you have gone on where something unexpected happened.
- ✓ Think about the type of text you are going to produce. Brainstorm your ideas.
- ✓ Type the first version on [fullstory.co](http://fullstory.co) and publish on Twitter using your group hashtag.

**Part II - From October 3 to October 9 (On-line)**

- ✓ Check your classmates' feedback on your text. Review and rewrite it.
- ✓ How is the text organized? Does it have to bring images, videos, audio files, colors, links, among other resources, in order to enrich your text?
- ✓ Use the checklist to revise your text.

Is it written in paragraphs in chronological order? (In the order things happened).	
Are there time connectives?	
Is it in the past tense?	
Is it written mostly using 'I' or 'we'?	
Does it meet my writing objects?	
Is grammatical features accurate?	
Does it have to bring images, videos, audio file, colors, links, among other resources, to enrich the text?	
Have adjectives and adverbs been used effectively?	

- ✓ Publish the final version on Twitter.
- ✓ Collaboration - how can you collaborate with your classmate's text? What digital tools are you going to use to read and comment your classmate's recount?  
**Make sure you use tweets to collaborate with your classmates' text!**

## Activity: Writing Your Personal Recount Collaboratively

### GROUP 4

**Part I - From September 26 to October 2 (On-line)**

**Plan your writing:**

**What to write:** A personal recount about a turning point in your life.

**Purpose:** To recall moments which made your life change.

**Audience:** Your classmates, teachers, coordinators and followers on Twitter.

**Publication:** Twitter.

- ✓ Brainstorm some of the turning points that have changed your life. Choose one!
- ✓ Make the chart in which you can write your notes.

What?	Where?	When?	How?

**Consider these aspects before starting:**

- ✓ Design your personal recount. Write about a turning point in your life.
- ✓ Think about the type of text you are going to produce. Brainstorm your ideas.
- ✓ Type the first version on [fullstory.co](http://fullstory.co), publish on Twitter using your group hashtag.

**Part II - From October 3 to October 9 (On-line)**

- ✓ Check your classmates' feedback on your text. Review and rewrite it.
- ✓ How is the text organized? Does it have to bring images, videos, audio files, colors, links, among other resources, in order to enrich your text?

- ✓ Use the checklist to revise your text.

Is it written in paragraphs in chronological order? (In the order things happened).	
Are there time connectives?	
Is it in the past tense?	
Is it written mostly using 'I' or 'we'?	
Does it meet my writing objects?	
Is grammatical features accurate?	
Does it have to bring images, videos, audio file, colors, links, among other resources, to enrich the text?	
Have adjectives and adverbs been used effectively?	

- ✓ Publish the final version on Twitter.
- ✓ Collaboration - how can you collaborate with your classmate's text? What digital tools are you going to use to read and comment your classmate's recount?  
**Make sure you use tweets to collaborate with your classmates' text!**

**APÊNDICE 06 – Carta enviada ao coordenador do curso****Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras UFMG CACS**

**Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha. FAFICH. UFMG. Sala 3086. Belo Horizonte, MG.**

**Att.: Sr. Flávio Martins – Coordenador Pedagógico Geral e de Língua Inglesa**

Prezado Sr. Flávio Martins,

Gostaria de informá-lo que convidei o Prof. Rodrigo Pelegrini Honorato, Professor 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.

A pesquisa intitulada “*Turn on your mobile devices in the English classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount*” sob a orientação da Profa. Dra. Reinildes Dias objetiva investigar a utilização do *Twitter* pelos dispositivos móveis como tecnologias digitais educacionais no desenvolvimento da escrita colaborativa do gênero textual *personal recount* nas aulas de inglês.

Além disso, será utilizado o site de extensão de caracteres *fullstory.co* aliado ao *Twitter* como suporte para a produção do gênero textual e será realizado tendo em vista as condições de produção (quem escreve, para quem, como, de que forma). Este estudo fundamenta-se na visão da escrita como processo e focaliza atenção ao seu caráter recursivo e à colaboração durante a produção textual. A colaboração acontecerá por meio da interação entre os alunos pela troca de mensagens (*tweets*) no ambiente virtual.

Pretendo investigar em uma turma as possibilidades didático-pedagógicas da combinação: gênero textual, colaboração *on-line*, *Twitter*, dispositivos móveis – cuja prática pode complementar a aprendizagem em contextos educacionais de línguas estrangeiras.

Um cronograma foi desenvolvido para a condução das atividades. Serão necessárias quatro aulas presenciais e três encontros a distância para apresentação e execução do trabalho junto aos alunos. Será definido com o professor o tempo que será dado para a realização das atividades.

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

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

Atenciosamente.

Vânia Carvalho de Castro

vccingles@gmail.com

31 9401 7876



## APÊNDICE 07 – Carta com as produções finais dos alunos

**Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras UFMG CACS**  
**Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha. FAFICH. UFMG. Sala 3086. Belo Horizonte, MG.**

Prezado Sr. Flávio Martins,

Primeiramente, gostaria de compartilhar as produções de *personal recounts* (relatos pessoais) dos alunos da turma Pré-intermediário I de sexta-feira no horário de 13:15 às 17:30 sala 2078 na FAFICH/UFMG. Esta coleção é resultado do projeto de escrita colaborativa em língua inglesa através de ferramentas digitais.

O trabalho com gêneros reúne características didático-pedagógicas adequadas ao ensino de inglês, uma vez que mostra situações reais de produção e recepção dos textos para a sala de aula.

Vale destacar que a proposta de escrita colaborativa através do Twitter e seus recursos incentivou os alunos a utilizarem as seguintes etapas cíclicas de maneira recursiva durante a produção textual: levantamento de ideias (*brainstorming*), planejamento, rascunhos, revisões com adição de elementos ao texto (imagens, *links* de vídeos), edição final e publicação. A produção textual de forma *on-line* ampliou a função social do texto e atingiu um público de leitores maior do que o de praxe.

Os alunos aprendendo juntos e fornecendo *feedbacks* uns aos outros em ambiente *on-line* resultou em uma aprendizagem significativa. Assim, a produção do gênero *personal recount* no nível Pré-intermediário I foi bastante propício, entre outras razões, pelo fato dos alunos discorrerem diferentes momentos da suas trajetórias de vida em L2. Além disso, o gênero desenvolvido abarcou características que também englobam assuntos que são estudados, de acordo com a ementa do curso, neste nível de ensino: tempo verbal *Simple Past*, eventos passados em ordem cronológica, conjunções e conectivos indicadores de tempo para ligar eventos em uma relação de tempo e espaço, dentre outros.

Ademais, chegamos nesse momento da publicação final das produções dos alunos, as quais são compartilhadas e apresentadas para circulação.

Agradeço imensamente a atenção.

Vânia Carvalho de Castro  
Pesquisadora  
FALE – Universidade Federal de Minas Gerais

## GRUPO 1

### Participante 1

#### Trap Call

When I was about 13 years old I lived in a condo of apartments with my family. And there were many kids that I usually played with them. And near the condo there was a mall and sometimes me and my friends went there to go to the cinema or play arcades.

A day we marked a meet to go to the cinema to watch Harry Potter and the Order of the Phoenix on Saturday, so I called to CINEART asking about the programming and to choose the time we went. When I called the first time a woman answered the phone and quickly said: "The number called doesn't exist, please check the phonebook and try again later." I was very confused because the voice in the phone was not the same as the voicemail from phone carrier and I could see background sounds in the telephone link like movement and people talking sounds, but I ignore it and called again and the same voice answered the phone but now she was talking like a real CINEART attendant and gave to me all the information about the movie that I wanted.

When I turned off the phone I could see in the call history that the both times I called I typed the same number, so the CINEART attendant made me a fool, she was kidding with me passing herself for a voicemail. I smiled in silent from myself and after I told the fact for my friends and they laughed from my face, but I have to admit it was genius a nice trap to take friends.

### Participante 2

#fridayvrcacs1 The children's wisdom Another day I was talking with my father while he was fishing. No! I don't know how fish ok. That was why I was just talking! Beside us there was a little boy, maybe he was five or four years old. This boy were very funny, like another children with the same age. My father started to talk with him while the little boy was playing with a beautiful dog. So the little boy talked with the dog as if it was a female then my father ask him loughing "how do you know it is a female? "... So the little boy in his infinity wisdom of child sad: "because her eyes! Look at her eyes, of My father and me loughing with story so many times after. The little boy obviously didn't understand what exactly was so funny, but this makes the story fun: he has his own theories about everything in the world.

### Participante 3

#fridayvrcacs1  
#secondversion

#### My last trip experiences

During my last trip, different situations happened. I was giving a paper at a Congress in Mexico, in the city of Toluca, on May, 2014. I arrived before the Congress to visit Mexico City. I left here on the first of May, on holiday. the next day, I arrived in Mexico City. At the airport, when I get the bags, I heard dogs barking, but I didn't see the dogs. This is a common procedure in Mexico City, the dogs looking for drugs or other things that can not enter the city of Mexico. When I picked up my bag it was marked with three legged dog, they seemed three stamps.

A few days later, when I went to pay a taxi driver, gave a note of two hundred pesos (the currency in Mexico City is the Mexican peso), and he said: I can not accept, the note is torn, and I didn't know that the note was torn. At night, I tried to pay the restaurant with the same score of 200 pesos, and the waiter said: I can not accept, the note is torn. So I decided to try one last time, and if I could not, I would go to the bank to change the note. When I gave the note to the seller, he said, I can not accept, the note is torn and completed: this is a false note. Yes, in Mexico City I received a false note and lost about forty reais. After that, I went to Toluca, the city of the Conference. Thursday was my presentation day. About 15 minutes before my presentation, I was

in a room and watching other presentations and I started feeling dizzy, a sensation that the floor was going forward and backwards. I thought that was my problem. Suddenly people started to talk: is a quake, is a quake, go out, go out ... and all the people came out of the hotel. Spent ten minutes, we went back to the presentations. That day happened an earthquake in Mexico City and we felt the quakes in Toluca. Time to go. I left Toluca and went to Mexico City, to the airport. There was too much traffic on the road, but I arrived in time. It was a flight full of Brazilian people who were in Congress, I met some friends at the airport. I don't like airplanes, I'm always nervous to fly. When the plane took off, after about two minutes, suddenly I heard a burst, I looked out the window and saw a blue light, and I thought: something broke on the plane. I was afraid. But no one talked about what happened and the airplane continued to fly normally. When I arrived in Sao Paulo, a friend told me that lightning struck the left wing of the plane, so the burst and blue light.

I like recall those situations from my trip to Mexico because they has never happened to me before. Although it was a crazy trip, I have funny and embarassing stories to tell.

#### **Participante 4**

##### **My Lovely dog**

I have a lovely dog, my dog stayed with me all the time when I'm home and I do Calligraphy at my university, is class with two modules, I was in the last. Last semester, I had a homework to do. I needed write one page with the new style that I learned. The day before my class I wrote the one page, but do you need waiting the paint dry, because the paint is very wet and can spot. So, I forgot and ended up smearing the page. As was already too late I left the next day to redo it.

Well, and the next day, I did another page, I stayed for two hours doing this, because it's not simple. When I finished I left the paper on the table and went took a shower for go to class. When I finished my shower, I went out of bathroom and went to my bedroom for change clothes. I packed my things to go to when I got in the my room I saw a lot of paper torn on the floor.. And my dog Looked to me and I saw he thinking: "oh shit!" Well, he ate my homework, really, he ate.

So, I went to my class and be stayed for a long time out of class, because I had shame, I only thinking "Hi teacher, my dog ate my homework, and I'm 8 years old". So my classmate get out of the class and saw me, I told him and he laughed a lot. And said: "c'mon, maybe the teacher believes you." I created courage and entered the class and told my teacher whats happened and, he looked to me: "Isabela, do you don't need this." And I said: "Teacher it's true, and handed to him peaces of paper in a bag and show him the photo."

My teacher laughed, he had to interrupt the class to take the air for continue the class. Of Course that on the next class I handed to him a new homework, done away from my dog.



#fridayrvrcacs1 #finalreview

## Participante 5



#fridayvrcacs1  
#finalversion

I met a famous actor

I traveled to Copacabana beach with my family in Rio de Janeiro on April 19 this year. IT Was the second time that we traveled together to Rio de Janeiro. The first travel was very good and the second was better than the first. We stayed there for a week. In this trip something special happened, I met A famous actor from Disney.

It Was a sunny Saturday and a wonderful day when we went to the beach. We were so happy because we were together. The beach was full and the sea was perfect. I was sunbathing when I saw a person who looked familiar. The person was one man, seemed drunk and was walking on sand. I stayed looking at him for a long time, trying to recognize. While he was approaching I recognize: was the Captain Jack Sparrow. OMG! So, me and my family started laughing.

In this moment, he saw us and come toward us... When he arrived, he winked for me and sent me a kiss. It was amazing! He asked me to get up and hug him. Then all the people in the beach was looking for us. Quickly he picked up his sword and said to me: "open your mouth", I was a little scared, but I decided to make. So I opened my mouth and we simulated one fight, he put his sword closer my neck and I shouted. Suddenly, he took his weapon and I thought: " I will die today". And under those circumstances, we did a theater. In the end, I took his weapon and mastered him. And he was making funny to everybody on the beach

My family was taking pictures and laughing at me. Thereupon the history is: he is a man, that dresses like that Captain Jack Sparrow and stays walking the beach and taking pictures with the people. He was such a funny person and we stayed talking for such a long time. I will never forget that day, because I met a famous actor at Disney strolling by Brazil...

## Participante 6

#fridayrvrcacs1 #secondversion #GustavoLimaandMarcela #tchetcherere

A day for stay in the history!

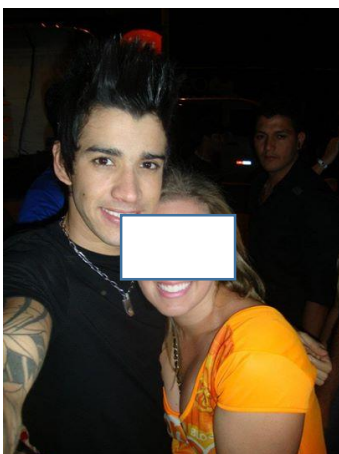
In 2011, I was eighteen years old, and I was in a moment in my life when everything was all about going out with my friends to parties and shows/concert. I went to all events, such as theater, even "micareta". I knew that Gustavo Lima's concert was going to be in November. The show would be in Belo Horizonte, Mega Space. I was very excited, because at the time this singer was the best on the Sertanejo. His song in the moment was "Balada Boa (Tchê tchê rere)!"

So I talked to my best friend about that and she said of course we would go! She said: "I will buy a ticket only for the next the concert", because she didn't have money! Then, I bought my ticket and waited for the moment. When the day was coming, I asked Carol about her ticket, but she didn't buy a ticket! She told me one day before the show: "I'm not going for the concert, sorry". I was alone, tired and angry. I didn't want to go my myself, and I didn't have anybody to go with me. I didn't know what to do! I wanted go so much! So, I needed decide! Go or not go?

I found a girl in a facebook and I asked how I could meet the singer. She was very fan of Gustavo Lima, and said that there was a man in production who probably needed let me until the singer. I wrote the name with the hope of find him. So, I went! My biggest fear is about the security before and after the show. I talked with my cousin and he went with me, but in the place he went for another space.

I was alone! So, I went to next a space where stayed the electric trio. I couldn't see the people of organization. I waited for a long time. Than, I saw a man and screamed him. He came to me. I said I was looking for a man, because I wanted meet Gustavo Lima. Than, he said "I am this man". I was so happy. At the time, he took me to eletric trio.

I saw all the show on the electric trio. It was amazing. I made many friends and in the end and I met Gustavo Lima. We took a photo and we talked! So, this experience brought me one lesson! We need to do what we want, without worrying about what the others want! It was a supposed to be a terrible day but it was wonderful!



GRUPO 2

**Participant 7**

#fridayvrcacs2

---

**Friday the 13th**

---

In April 13, 2014, a strange adventure happened to me, was a Friday the 13th, I was traveling alone to another city when my car went down in the mud.

How my cell phone didn't had sign I went walking to find a place to stay in while trying to call the safe and only night that I found a place.

I arrived in a hotel, a dirty old five floor hotel, anyway as it was starting to rain I decided to spend the night there.

In the hotel entrance I read in a local newspaper that this hotel was haunted because "three centuries ago there was a person very bad and stingy and this person died in the hotel then until now his spirit haunts that hotel".

After I read the news I tried sleep but I was so scared consequently I just could slept at midnight.

Before sleeping I locked the door, closed the windows, looked carefully at every place on the room and I checked that was nothing in my room so after all this I lay on my bed and blew out the candle (it had not electricity).

When I finally closed my eyes I heard a voice whispering: "Well you and me are locked up here all night."

---

**the end?**

---

<https://www.youtube.com/watch?v=QU3842KFYvk>

**Participant 8**

#fridayvrcacs2 the last version

**Scary and confusing day**

There are days that start a little scary. On a Saturday morning I was in my town, a quiet and safe place.

It was almost lunchtime, when my parents and I heard many helicopters flying low towards a road. We thought it might be to rescue a victim in a car accident on the highway. Something that happens sometimes.

When it was about three PM we heard that there had been a terrible murder more early. A man with mental problems used a chainsaw to dismember an innocent man who was standing on the road.

The photos of quartering spread for all the city and even an audio about the crazed killer saying he wanted to kill someone and that was with a clear conscience. I was very frightened by the crime. During the day the only thing the people were talking was about the murder.

At night I went to sleep still impressed. During the night I woke up with some strange noises in the yard of my house, because it is under the window of my room. I went to my parents' room and said that I thought there was a thief in the yard. They didn't believe me and continued sleeping. I was afraid and didn't have courage to open the window to see what was happening out there. So I went to watch television to pass the time since I couldn't sleep.

Suddenly I heard a noise, like a horse neighing. Because this, I opened the window carefully. There was a horse in the vacant lot by side of my house. It was eating grass and stepping on the leaves like a person.

Anyway, I ended up laughing at myself, because I was scared and I was imagining things. It was only harmless animal. I felt relieved there wasn't a thief in my house!

### Participante 9



### My last night alone

It was September 2012, I was 17 when my friends and I decided to rent the movie "Paranormal Activity 3" at the video store and watch together at my house. I liked watching horror movies with funny friends because the movie stops being scary and starts becoming funny. It was the time for movie section, the weather was rainy and windy a lot, it was night. While I made popcorn, my friends were talking in the kitchen about strange things that happened to them after they watched "Paranormal Activity 2", I had not seen the other two saga's movie.

The movie was funny because strange and impossible things happened for no reason. Although I was afraid internally, I didn't believing in nothing because my friend's laugh made me feel better. I liked the movie, the end is so scary. Unfortunately, that night I had to sleep alone, my parents



had traveled. Everybody agreed to sleep together at my home, but at the time they made excuses and left, I had to sleep alone.

That night strange things happened. It was windy a lot, every time a door creaked, and a glass window shook, I could hear a hissing outside, the rain stopped. After a long time I could sleep. At dawn, I woke up with a door knocked, the strange thing was that I closed the windows and there wasn't air circulation.

Suddenly the door of my room, I thought I had locked, started to open slowly and I thought I had seen a ghost coming into my room and passing between the bed and the window. I froze in time, my heart beat hard.

After wait a long time, I stood up and turned on the light, everything looked like normal, but I still was very scared. I turned on every light in the house and called a friend, he said he saw strange things happen. I was in the computer and talking to him all night

After that day, I never watched the horror movies and slept alone, if my parents travel I sleep in my relative's house. I thought every horror movie was a lie and didn't give much afraid, but what happened with me after was very scary. My friends told me that strange things happened to them too.

### Participante 10



#fridayrvrcacs2 #finalversion

### The Confederations Cup Final

Last year, on July, the guy that I was dating invited me to watch the Confederations Cup Final in a bar in downtown. As I wanted to watch and he was a great company, so I went.

My parents were not home, so I went by bus and also would return by bus. That night, he was waiting me in the downtown and we walked to a bar on Amazonas Avenue. The bar had a lot of people, but we got a table in a good place. We had a good time. Even after the match was over we were at the bar drinking and talking, and the time was going fast. When we realized it, it was late, and as it was a Sunday it would be very hard to get a bus in Belo Horizonte. Although we took the same bus, he got off the bus before me. I still had to catch another bus at the station, so



that I wouldn't have to walk alone at night. And he had to walk a lot to get home. When we parted ways we continued to text each other.

When I got at the station, did not have any bus to near my house. That moment, a man started ask me where I live because he was waiting the same bus, but the man started scaring me. Moreover, the boy did not replay my last text. I was very afraid that moment, because I was alone with that strange man.

But as I needed to go home, I started talking to the man who I met at the station and ask for information about taxi or bus that would come out at that time. Then we took a bus that went through a very strange place, far to my house. I was really scared. However a few minutes later I recognized the place, so the man who helped me got off the bus and soon and then I was home.

When I got home, the guy did not reply my message yet, so I decided to call to him. I tried it once and no one answered, the second time a different voice answered, but I do not understand what you said. Then I asked: "Do you already asleep?" the strange voice answered "ahamuhm", but I know wasn't his voice. I really did not understand and I was upset with him. Around two o'clock in the morning my phone rang, when I answered he was telling me he had been robbed in the street their home, two men took his cellphone and wallet. And therefore couldn't talk to me and was very concerned to know whether I had achieved get home.

This is not a pretty story, but it was starting to become closer and now this guy is my boyfriend.

**Participante 11**  
#fridayrvrcacs2

### **Frightening day**

On Saturday evening, my mother and I were take my sister in her friend's house because her friend would hand over her homework to the Teacher on Monday since she scheduled to go to the doctor. Her friend lived on a dangerous neighborhood called Hill.

My mother parked the car on the dead-and-end street's corner, and we stayed waiting for my sister in the car because the weather was cloudy. Suddenly we heard three shoots and five armed guys appeared tumbling from the dead-and-end in front of us. My mother and I despaired because we never saw this before. My mother said to me "- Lay down in the car's floor and be quiet". Unfortunately, my mother couldn't hide because she was in the front, but she stooped her head and didn't look them. For lucky, the guys went away and they didn't see us. Less than five minutes waiting for my sister this happened, it was frightener.

About ten minutes after, the cops arrived and told us the reason for the shoots, since there was one man threatened death, the guys shot just to warn the time is finishing. I never saw my mother so scared. When my sister got in the car we told her the happened, and she started laugh saying that the neighborhood wasn't dangerous, the thugs never will do bad things with innocent people. I don't know if it's right, but we need take care and think about all the possibilities in our actions. If we had gone with my sister, the day had been better. Later this day, we never more stayed on the strange neighborhood street.

**Participante 12**  
#fridayrvrcacs2 the last version



My big dream

It's began when I was approved to study metallurgical engineering at the university. I had a dream, I would like to study at some public university but UFMG was my favorite. In the beginning I approved at Univerdade Estadual de Minas Gerais UEMG in João Monlevade Minas Gerias so I started my course in 03 august 2008.

I was enjoying but the university was new and didn't had a good structure, I stayed at UEMG for one and a half year and I decided to try switching to another university. I did the test for UFMG and UFF. I passed in UFF and in UFMG I was in 51st position and were 50 vacancies, I thought "o my good UFMG doesn't like me".

I remember everyone have orkut and I asked in the orkut's group if someone wouldn't like to do the curse, everybody answered me tah wanted. In the first called for its surpluses nobody dropped. I started to study at UFF, I studied for six months at the university. In the mid-year UFMG called again for its surpluses and I had hope to got one vacancy, but however the surprise I wasn't in the list, oh my good my dream was over. I was in vacation in my city and I sad for my parents, they were very sad so I stayed sadder than them because I didn't do this exam again.

I thought no problem, I was study in UFF, it's a good university and I liked it. However the surprise I read one messenger in my orkut. "congratulations guy you are a new freshman" I didn't believe and I access rapidly the UFMG site and I saw the list in the 5th and the last convocation, they called me. Really I didn't see the site more because in ther 4th convocation they didn't called nobody more, if the guy didn't sent the messenger I don't stay here today and didn't have realized my dream.

### GRUPO 3

#### Participante 13

#fridayvrcacs3

Final version



Logbook

Last January after the New Years, I went with my family to my grandparent's house. We stayed there during just four days, but it was a fantastic trip for me, because today I live and study in Belo Horizonte, far away from my hometown and for a long time we didn't travel together. It was a precious moment for to intensify our family bonds.

When I was a child, my family and me were going there twice in a month, but today, just in special occasions.

Actually, nobody lives at house, because my grandparents died. After that, it belongs to my father. My godfather and heoften take care of farm. There are some animals on the farm, like cows and oxen, however my family don't work on farm. This is just a hobby.

The drive took about twenty minutes, because the house is on my hometown's inland. It is beautiful. There is little time, it was reformed and is new. It is simple, but a big white house, with many bedrooms, a balcony beside it and a big yard around it. It is a quiet place, for to rest and to enjoy the nature beauty, especially on evening. I'm going to put some pictures for you to check!

Now, let's return to the trip! When we arrived, in the morning, the first step was to clean the house. We were seven: me, my parents, my grandparents, my godparents, my brother and my sister. Oh no, eight: I forgot our dog, Buggy. It wasn't an easy task, although there were many people collaborating. The cleaning lasted almost one day, and we ended the work in the afternoon. After that, we were free to enjoy our "family holiday".

The weather was perfect. During the others days, we did different things together: In the morning, me and my siblings walked around the house, we went to the orchard and we climb on trees. In the afternoon, we swan in the river, and we brought eggs from the farm that is near to home. The owners of farm are our great friends! The "adults" stayed at home, talking and eating. At night, we, tell stories and enjoyed the beauty of the sky night. During the trip I also read one of my favorite books, *Pride and Prejudice*, by Jane Austen. It's amazing! I recommend.

In conclusion, this little trip was very important for me, because at the start of this year, I needed of time for to rest, refresh my thoughts and reset my energy. The university being a great experience for me, and I like it, although now, for example, at the end of semester, I want to have others experiences, like this.

**Participante 14**

#fridayvrcacs3

Bad surprise, good moments.

I've living in BH for four years, but I'm not from here. I'm from Januária, a city in the north of Minas Gerais. I lived there for sixteen years, while I was at school. That is a great city, very pacific and beautiful, because there we have many touristic points, like a waterfalls and caves. This city is amazing, but as Januária we don't have any universities, so I had to come to BH to study.

On the last vacation, I was very exciting to travel to Januária. All my childhood friends were going too and had a lot of time that we doesn't meet each other. I love my Januaria's friends and I miss them so much. We combine to eat my mom's famous Bolinho de chuva and ride a horse. I had a very tiring semester and needed to rest a lot. I expected for this in all the semester and scheduled myself for this on the minimal details. At UFMG, as consequence of the FIFA world cup, we would have two months of vacations. I was very anxious to watch the games with my friends.

Besides studying at UFMG, I study Visual Communication at SENAI what make my semester too much tiring. As two months to vacation was a MEC determination, I thought that there we would have it like in UFMG. I was wrong. They gave us only two weeks for vacation, after the cup. I was devastated and cried so much. All my plans were ruined and I had to return the tickets.

But, in true, stay at BH wasn't a bad thing. With my friends, here, I had so much fun. I watched the games at Maleta's building where I drunk a lot and meet many new people. On the day, we went to parks for picnics and at night we went to nightclubs. I strengthened my friendships and had more fun than I had planned.

I love surprise and sometimes, even the bad news can be good, if you know how to enjoy this.





#fridayvrcacs3

#Final version



Almost a nightmare

Last vacation, in December 2014, I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious. I went there with my family and all of them speaks English fluently, but I knew only the basic of the language, for this reason I was scared.

We flew from Rio de Janeiro to Dubai and the flight lasted 14 hours certainly very tiring, not only, but also amazing. Emirates Airlines was elected the best company of the world in 2013 and I verified this in everything: convenience, punctuality, menu drinks, snacks, mainly and above all the treatment.

We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with a good restaurant, and near the largest mall of the city. The taxi was very cheap after all we were in oil country. During the day we walked around the city with a Brazilian guide in an extensive programming. We visited three cities: Dubai, Abu Dhabi and Sharja.

I visited famous places like Burj Khalifa (the largest building in the world), The Gold Market (with over 300 retailers that trade jewellery), The Old Souk (the Arabic Markets where all kinds of typical spices are bought), Burj Al Arab (built to resemble the sail of Arabian vessel), Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other stunning places.

My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there. Wow: the eighth largest mosque in the world! There are 4 minarets on the 4 corners and 80 white domes that already be glimpsed at the entrance of the city of Abu Dhabi. The courtyard, with its floral design is considered to be the largest example of marble mosaic in the world. Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates he was the dreamer of new Dubai and his final resting place is located on the grounds beside the mosque where the people pray for him. The main prayer hall houses the world's largest hand-knotted carpet by approximately 1.200 artisans, 5.700m<sup>2</sup> and took approximately two years to get ready. There is 7 imported chandeliers from Germany with millions of Swarovski crystals. The 99 names or attributes of Allah are featured on the wall.

It was fantastic and incredible until that moment when me and my family decided to take a picture together. We hugged and suddenly an officer come to us angrily and took my camera. He said it was forbidden therefore I almost went to jail. I didn't know a man was not allowed to touch a woman in the Mosque even though we are a family. Everyone was looking at us. Shame on you! With this in mind I came back to the hotel really sad.

I flew 7775 miles on 3 continents, had the most excited experience of my life but I almost got stuck. And I got home without any photo to share with my friends my big trip. Thereupon we need to search more about the behavior as well religion before make a trip to a different culture.

### **Participante 16**

#fridayvrcacs3

#Final version

#### **How to get lost in Vitória**

On my last vacation, I went to my first Communication Congress, that happened in May, at the University of Vila Velha, Espírito Santo, to present an article about photography that I wrote with my friend, Amanda. We were hosted in Vitória, city next to the Vila Velha, in the Amanda's friends' house for a week.

Every day we had to take two buses to go to Vila Velha and two more to get back to Vitória, because during the day we stayed in Vila Velha to participate in workshops and activities of Congress, and in the evening we returned to "our house". Yuri and Arthur, Amanda's friends, who also became my friends, gave us a map to help in this long path that we had to do every day. This map really helped us a lot, because the bus lines there are very different from here.

On the third day, on Saturday, Amanda and Me woke up late and ended up leaving in a hurry, so forgot our map at home. We did not know that on Saturday the bus routes changed their itineraries and, therefore, when we returned home, we took the second wrong bus and us got lost in Vitória.

We tried to call Yuri and Arthur to help us, but none answered our calls. After that, we also try to access to google maps, but our internet, from tim operator, did not work, which made us even more desperate. We still tried to take another bus, but could not get home. Luckily, we found a police station and we ran there. The police showed us the map of the city and helped us take the right bus that left us close to home. We discovered that we were in the neighborhood next to ours.

After that day, we never forgot the map at home, and in all my travels, when I can, I carry a map of the city where I am. Besides, Amanda and I learned to never trust the internet of tim.

### **Participante 17**

#fridayvrcacs3

#### **Second Version**

#### **The tumble of my life**

When I was 7 years old, my family and I traveled for the beach in Espírito Santo/Brazil, as always. All end of year we used to travel to Jacaraípe, that was a good beach in those times, and we stayed in the same hotel as usual. We loved those trips, the beach, the hotel, the food, everything! However, in that year, my travel was not so good. In the second day, we went to a drugstore to buy a sunscreen. While my mom and my dad were paying, my sister and I were playing. My sister is older than me, so, everything she said I used to do. And she had a very bad idea. We were running in the drugstore, around the shelves, and I was trying to catch her. When I finally caught her, I slipped and I fell with my face on a glass shelf. I hit my mouth on the shelf and I broke my front tooth in the middle. I started to cry a lot, and everyone in the drugstore looked to me. I felt so much pain, and I was desperate about my tooth, because was bleeding a lot. My mom caught me to the floor, and made me calm down. My sister was afraid about what happened, thinking that was her fault. The seller at the drugstore helped us. He found the broken part of my tooth on the floor, and helped me to clean my mouth. He said that I needed to look for a dentist quickly, because I was in a bad situation. Was the end of the trip for me. I was very sad and hurt. My dad screamed with my sister and I, and it was very bad. I couldn't run anymore, I ate very little, and I

didn't want to laugh anymore because I was without my front tooth. We spent more five days in the beach, and then we went home. When we got home, my mom took me to a dentist, and he explained the situation. It was a permanent tooth, it had already fallen and grown. In the beat, one part of my tooth fell and the other came inside of my gum, at the same time. When this happened, the root of my tooth broke up. So my tooth couldn't stand firm anymore. He said that I would need a good treatment for a long time. And he was right. Betimes the other part of my tooth down, so I got a medium tooth for a long time, about four years, although I was doing the treatment. Then, the dentist placed a material to replace the broken part of the tooth. It was better, but my tooth couldn't stand firm anyway. I could not eat anything with it. When I was 15 years old, I put a dental brace to fix all my teeth, and to keep my tooth until I reached the age to put a prosthesis. So when I was 18, I finally put the prosthesis. It was my dream all my life, because I really suffered with this situation. After the tumble, my tooth was not white anymore, and because of the hard treatment, it became a little bit gray, so in the high school people called me 'dark tooth'. The process to place the prosthesis spent 2 and a half years. It was terrible, because I thought that would be quick. However, now I have a white and strong tooth!! We spent a lot of money to fix this, but now a day I am happy, and I learned to never run into a drugstore again!

#### **GRUPO 4**

##### **Participante 18**

#fridayvrcacs4

#FinalVersion

Final Version:

##### **How college changed my life**

Getting into UFMG has changed my life completely. Two years ago I only worried about entering a good college, because everyone was just talking about it. I was afraid of failing and how things would be if it happened. Fortunately everything worked out, But I just hated being in college. Everything was completely different than I imagined. Teachers didn't care about the students, the students had nothing in common with me and I felt completely lost. I started to think I had made the wrong decision - that wasn't the area I wanted. Basically, my first semester was a disappointment.

But besides everything, after some time I started to get used to this new world. The most interesting thing about my university is diversity. Here I have the opportunity to keep in touch with all kinds of people and ideas, what makes me being a less prejudiced and a more tolerant person. During high school I used to have friends really similar to me, talking about likes, dislikes, music, personality etc. On the other hand, my current friends are completely different from me! And this is the most amazing part, because I like their friendship the same way. College made me change myself. Now I always compare the qualities I have with the others, trying to improve them the most I can.

Even though graduation is totally different of what I expected, I guess it is one of the best experiences I've ever had. I'm sure that it is something that really changed my life.



### **Participante 19**

How CEFET turned my life

We all had turning points in our lives. Those moments when something happened and our whole life changed. Mine was when I started studying in the CEFET in Divinópolis. I was 14 and before that I only studied in public schools on my neighbourhood. The teaching and the structure weren't very good, but at least I was studying with friends that I know since I was very young.

When I went to CEFET everything changed. At the first day I found myself in a different school far from my home and where I didn't know anyone. I'm very shy and back that time I was even more, so imagine how hard it was for me to adapt. And when the classes began it was also very difficult because in my previous schools it was very easy to pass, differently than what I was facing. But that was only my first days in CEFET. Past one week I already had a lot of friends and adapted to my new routine.

The CEFET was very important to my education and for my personal life. It is a full time school, so I used to pass the whole day with my friends and the friendships made there were very strong. The CEFET also made possible a lot of other turning points in my life, as studying in UFMG and moving to Belo Horizonte. It also made me less shy and prepared me to face new challenges and enjoy all the experiences that appear in my life.

(LINK DE UMA IMAGEM)

### **Participante 20**

Publicou apenas a primeira versão.

### **Participante 21**

fridayrvrcacs4 Final Version:

When I Discovered Than I Am Able

My life changed completely when I was approved in CEFET-MG in 2009, I was fourteen. Before that, I always studied in public schools and I had no idea about the institution.

When I was in my last year in elementary school, A teacher started to speak about the Cefet. He



said that this college was a big opportunity to have a quality education and for free. So I thought: I want this for me.

Then, I received a pamphlet of a place where people were trained for the CEFET's selection process . This place offered free grants for students with good points in school report. So I tried win a grant and I won a full scholarship. I studied there for four months.

While I was getting prepared for the university entrance exam, many people told me me that it would be very difficult and I was not going to pass. But I continued studying and preparing myself to achieve my goal.

On day of the vestibular, I was afraid and nervous. However, after the test I felt relieved, because I knowed that I did a good test.

A few months later, the result of the vestibular was shown e I was in the list. I was approved to study informatic technician. I became very happy and my parentes were thrilled. They honored me and hugged so much. This was a amazing moment in my life and I will never forget this.

Afterwards, I noticed that I can get anything than I want. For this, I just need to believe on me and to work hard.

(LINK DE IMAGEM)

### **Participante 22**

#fridayrvrcacs4 Final

The Devil that changed my life

How to talk a little bit about the way this devil appeared in my life? He was living in a pet shop in my neighborhood when I saw him for the first time, he was quietly sleeping like an angel. He was a small dalmatian of approximately 3 months, and the instant I looked at him, he took my heart. My mother did not want any way a dog, but I was very insistent and after a week he was living in our house.

We decided that the devil would call Marvin (not like in the movie "Marley", everyone confuses). Marvin grew up eating part of the walls of my house. I can write a book just talking about things that Marvin destroyed and about many times that he made me feel ashamed, but at the moment I will talk about the latest thing that Marvin did. I was out walking with my dear Marvin. We were twenty feet away from a lady who was holding a bag of bread. I decided to change the side of the street, because I knew could happen some confusion, but the woman also decided to cross the street, because she wanted to caress Marvin. I told her to stay away from both of us, but I think she did not hear me. Marvin tore the lady's bag of bread, and all breads rolled down the street. The woman began to argue with me, but I swear it was not my fault and we ran for my home without apologizing. I felt very ashamed at the time the situation occurred, but after we were away from her I could not stop laughing, I think Marvin was laughing too.

Marvin changed my life because first I had to take responsibility. Caring for a living being is difficult .Marvin give me a lot of work, it does not like to take a shower, eats too much, destroys everything, embarrasses me all the time but it is the only one for me, looking at he makes me happy , seeing him learning makes me happy and his happiness makes me happy too.

(LINK DE IMAGEM)

### **Participante 23**

A Turn in my Life

The biggest turn in my life happened when I moved to Belo Horizonte, five years ago. I was

approved to study at Coltec-UFMG, and my hometown is too far to come and go every day. It would also be very expensive, since the bus ticket costs about sixteen bucks. So the solution was to move to a nearer place.

At the beginning, it was kind of a shock, because I used to live in Itabirito, which is a small town about 60 kilometers away from Belo Horizonte. It is such a peaceful place, where everybody knows each other, while Belo Horizonte is nearly the opposite: a very busy and bright city.

I live at my aunt's house, and she used to live near the city's beltway. So, at first, I had trouble sleeping, because the place was really noisy. And my room didn't have curtains, so the streetlights were also a problem. After that we moved to Buritis, so the distance became something to worry about, too. Another thing was the pollution, because I have bronchitis, so I used to cough a lot, and the adaptation was quite rough for me. Also, living with relatives is a little troublesome, since I don't feel as free as at home, and I can't even complain about things I don't like.

Although I had trouble with the environment, it was an incredible life experience, because I had the opportunity to study in a good high school, inside a great college. I took a chemistry technician course, which was pretty nice, although it was a little tough. My class and I managed to go on many field trips, doing chemical analysis in rivers and lakes, and it was so much fun.

That was a turning point in my life, because, despite its difficulty, it was amazing, and it showed me a whole bunch of possibilities. It was, as well, the reason why I chose to take a chemical engineering course at college.

(LINK DE IMAGEM)

## APÊNDICE 08 - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado de Vânia Carvalho de Castro, aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Reinildes Dias, intitulada “Turn on your mobile devices in the English classes: *tweets* no processo de escrita colaborativa *on-line* do gênero *personal recount*”. Esta etapa acontecerá em quatro encontros presenciais e três a distância.

A pesquisa justifica-se por contribuir e ser relevante para a área de ensino de língua inglesa, já que se destina a melhor compreender o processo da escrita e colaboração *on-line* por estudantes de inglês como língua estrangeira.

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 Twitter 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:

Profa. Dra. Reinildes Dias (UFMG) – [reinildes@gmail.com](mailto:reinildes@gmail.com)

Vânia Carvalho de Castro (UFMG) – [vccingles@gmail.com](mailto:vccingles@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 2014.

\_\_\_\_\_  
Participante

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

\_\_\_\_\_  
Vânia C. de Castro

## ANEXOS

ANEXO 01 - Exemplos de *personal recount*

# 2

# D

**G** *so, because, but, although*  
**V** verb phrases  
**P** the letter *a*

She was going very fast because she was in a hurry.

## One October evening

### 1 READING

**A** Next day Jamie phoned Hannah and invited her to dinner. He took her to a very romantic French restaurant and they talked all evening. After that Jamie and Hannah saw each other every day. Every evening when Hannah finished work they met at 5.30 in a coffee bar in the High Street. They were madly in love.

**B** Suddenly, a man ran across the road. He was wearing a dark coat so Hannah didn't see him until it was too late. Although she tried to stop, she hit the man. Hannah panicked. She didn't stop and she drove to the coffee bar as fast as she could. But when she arrived Jamie wasn't there. She phoned him, but his mobile was turned off, so she waited for ten minutes and then went home.

**C** **Hannah met Jamie in the summer of 2004.** It was Hannah's 21st birthday and she and her friends went to a club. They wanted to dance, but they didn't like the music so Hannah went to speak to the DJ. 'This music is awful,' she said. 'Could you play something else?' The DJ looked at her and said, 'Don't worry, I have the perfect song for you.'


**D** Two hours later a police car arrived at Hannah's house. A policewoman knocked at the door. 'Good evening, Madam,' she said. 'Are you Hannah Davis? I'd like to speak to you. Can I come in?'

**E** One evening in October, Hannah was at work. As usual she was going to meet Jamie at 5.30. It was dark and it was raining. She looked at her watch. It was 5.20! She was going to be late! She ran to her car and got in. At 5.25 she was driving along the High Street. She was going very fast because she was in a hurry.

**F** Two minutes later he said: 'The next song is by Coldplay. It's called Yellow and it's for a beautiful girl who's dancing over there.' Hannah knew that the song was for her because she was wearing a yellow dress. When Hannah and her friends left the club, the DJ was waiting at the door. 'Hi, I'm Jamie,' he said to Hannah. 'Can I see you again?' So Hannah gave him her phone number.

**a** Read the story and order the paragraphs 1–6. Listen and check.

**2 GRAMMAR** *so, because, but, although*  
**a** Complete these sentences from the story with *so, because, but, or although*.



## My Great Holiday Experience.



During the holiday break, I went to Nelson Bay, a small seaside town north of Sydney. I went there with my family for one week, just after New Years. The drive took about two hours, and it was very boring because most of it was freeway.

When we arrived at our holiday house, the first thing we all did were to get changed into our costumes and go for a swim down at the beach. The beach was only across the street. The sun was very bright, and the water freezing cold, but it was very refreshing. We swam for a little while, then we returned home to get some food. That night, my mother and father cooked a B.B.Q and we all sat around and played Scattegories, until very late.

The next morning, feeling a bit exhausted from the late night; we had a late breakfast, then walked down to the Marina, where my mother and I shopped for about two hours. When we got home, my father had packed some tasty sandwiches, ready for the whole family to go to the beach for the afternoon. I had the cheese, ham and tangy mayonnaise sandwich. It was extremely delicious. After we ate, we played some beach volleyball and we had loads of fun.

Later that night, the whole family went to the Marina again, this time for dinner in the Italian pizzeria. The rest of the holiday we spent going between the beach, where we fished. We had lots of fun, and I really enjoyed the break from Sydney.

I will always remember my holiday at Nelson Bay because it was the first time in years that the whole family was able to holiday together, and the weather was fantastic the whole time! We took plenty of pictures and when I got home, the very first thing I did was to have them developed. They are treasured memories of a great holiday experience.

(Adaptado) Disponível em:

<http://brighton.kprdsb.ca/Teachers/DBudgell/downloads/recount.pdf> Acesso: 09/26/2014

### **At the Eleventh Hour**

It was an exhausting Monday after my CCA. After having a hot shower, I was there rolling my moist eyes, seated comfortably on my plush sofa. Only when my eyes fell on the calendar, did I realize the fact that tomorrow was my English exam! I failed to

study for my exams as an excuse of my exhaustion all these days. And here I was, staring at blank space, not knowing what to do. My heart was beating rapidly as I quickly rose out of the sofa. All my fatigue disappeared within a moment. Fishing out the laptop from my bag, I switched the laptop on immediately.

“Why is the screen still blank” I thought as I jabbed the switch on button many times. Still nothing happened. I sank to the floor, my face pale as a sheet and started biting my fingernails in nervousness. Just at that instance, the computer’s battery was flat. I took my charger and connected it. I went inside my documents to retrieve my lessons but I remembered that I forgot to save the edited version of the data. Going to the school portal, I searched through the lessons and found what I wanted.

I sank onto the seat. My mum came into the room and gave a cup of tea. I was grateful to her and my pallid lips tried to sip the tea. ‘OUCH!!!’ I shrieked as the hot tea landed on the floor. The brown liquid was all over the keyboard. ‘Oh dear’ That night, I spent cleaning my laptop and the floor, clearing up the broken cup and tea. Never had I had a chance to study for the exam that day. ‘Never study at the eleventh hour’ my grandmother used to say. Pearls of wisdom indeed! But did I listen? No! I learned a lesson through a very hard way and I hope I never go through it again. I went to bed, whispering to myself, “I will change.”

(Adaptado) Disponível em: <http://recountscgss.blogspot.com.br/> Acesso: 09/26/2014

## ANEXO 02 - Produções textuais: primeira versão

### GRUPO 1

#### Participante 1

##### Trap Call

When I was about 13 years old I lived in a condo of apartments with my family. And there were many kids that I usually played with them. And near the condo there was a mall and sometimes me and my friends went there to go to the cinema or play arcades.

A day we marked a meet to go to the cinema to watch Harry Potter and the Order of the Phoenix on Saturday, so I called to CINEART asking about the programming and to choose the time we went. When I called the first time a woman answered the phone and quickly said: "The number called doesn't exist, please check the phonebook and try again later." I was very confused because the voice in the phone was not the same as the voicemail from phone carrier and I could see background sounds in the telephone link like movement and people talking sounds, but I ignore it and called again and the same voice answered the phone but now she was talking like a real CINEART attendant and gave to me all the information about the movie that I wanted.

When I turned off the phone I could see in the call history that the both times I called I typed the same number, so the CINEART attendant made me a fool, she was kidding with me passing herself for a voicemail. I smiled in silent from myself and after I told the fact for my friends and they laughed from my face, but I have to admit it was genius a nice trap to take friends.

---

#### Participante 2

#fridayrvcacs1 The children's wisdom Another day I was talking with my father while he was fishing. No! I don't know how fish ok. That was wy I was just talking! Beside us there was a little boy, maybe he was five or four years old.This boy were very funny, like another children with the same age. My father started to talk with him while the little boy was playing with a beautiful dog. So the little boy talked with the dog as if it was a female then my father ask him loughing "how do you know it is a female? "... So the little boy in his infinity wisdom of child sad: "because her eyes! Look at her eyes, of My father and me loughing with story so many times after. The little boy obviously didn't understand what exactly was so funny, but this makes the story fun: he has his own theories about everything in the world.

#### Participante 3

#fridayrvcacs1

---

##### My last trip experiences

During my last trip, different situations happened. I was giving a paper at a Congress in Mexico, in the city of Toluca, on May, 2014. I arrived before the Congress to visit Mexico City. I left here on the first of May, on holiday. the next day, I arrived in Mexico City. At the airport, when I get the bags, I heard dogs barking, but I didn't see the dogs. This is a common

procedure in Mexico City, the dogs looking for drugs or other things that can not enter the city of Mexico. When I picked up my bag it was marked with three-legged dog, they seemed three stamps.

A few days later, when I went to pay a taxi driver, gave a note of two hundred pesos (the currency in Mexico City is the Mexican peso), and he said: I can not accept, the note is torn, and I didn't know that the note was torn. At night, I tried to pay the restaurant with the same score of 200 pesos, and the waiter said: I can not accept, the note is torn. So I decided to try one last time, and if I could not, I will go to the bank to change the note. When I gave the note to the seller, he said, I can not accept, the note is torn and completed: this is a false note. Yes, in Mexico City I received a false note and lost about forty reais.

After I went to Toluca, the city of Congress. Thursday was the presentation of my work. About 15 minutes before my presentation, I was in a room and watching other presentations and I started feeling dizzy, a sensation that the floor was going forward and backwards. I thought that was my problem. Suddenly people started to talk: is a quake, is a quake, go out, go out ... and all the people came out of the hotel. Spent ten minutes, we went back to the presentations. That day happened an earthquake in Mexico City and we felt the quakes in Toluca.

Time to go. I left Toluca and went to Mexico City, to the airport. There was too much traffic on the road, but I arrived in time. Was a flight full of Brazilians who were in Congress, I met some friends at the airport. I don't like airplanes, I'm always nervous to fly. When the plane took off, after about two minutes, suddenly I heard a burst, I looked out the window and saw a blue light, and I thought: something broke on the plane. I was afraid. But no one talked about what happened and the airplane continued to fly normally. When I arrived in Sao Paulo, a friend told me that lightning struck the left wing of the plane, so the burst and blue light.

I like remember my trip to Mexico because there were situations that never happened with me. Although it was a crazy trip, I have funny and embarrassing stories to tell.

#### **Participante 4**

##### **My Lovely dog**

I have a lovely dog, my dog stayed with me all the time when I'm home and I do Calligraphy at my university, is class with two modules, I was in the last.

Last semester, I had a homework to do. I needed writing one page with the new style and I learned. The day before my class I wrote the one page, but do you need waiting the paint dry, because the paint is very wet and can spot.

So, I forgot and ended up smearing the page. As was already too late I left the next day to redo it.

Well, and the next day, I did another page, I be stayed for two hours doing this, because it's not simple. When I finished I left the paper on the table and went took a shower for go to class. When I finished my shower, I went out of bathroom and went to my bedroom for change clothes. I packed my things to go to when I got in the

room my I saw a lot of paper torn on the floor. And my dog Looked to me and I saw he thinking: "oh shit!" Well, he ate my homework, really, he ate.

So, I went to my class and be stayed for a long time out of class, because I had shame, I only thinking "Hi teacher, my dog ate my homework, and I'm 8 years old".



So my classmate get out of the class and saw me, I told him and he laughed a lot. And said: "c'mon, maybe the teacher believes you." I created courage and entered the class and told my teacher whats happened and, he looked to me: "Isabela, do you don't need this."

And I said: "Teacher it's true, and handed to him peaces of paper in a bag and show him the photo."

My teacher laughed, he had to interrupt the class to take the air for continue the class. Of Course and on the next class I handed to him a new homework, done away from my dog..

### **Participante 5**

(LINK DE IMAGEM)

I met a famous actor

I traveled with my family to Copacaba beach in Rio de Janeiro in 19 April this year. Was the second time that we traveled together to Rio de Janeiro. The first travel was very good and the second was better than the first. we stayed there for a week. In this travel happened one thing so especial, I met one famous actor from Disney.

Was a sunny saturday and a wonderful day when we went to the beach. We were so happy because we were together. The beach was full and the sea was perfect. I was sunning when I saw a person who looked familiar. The person was one man, seemed drunk and was walking on sand. I staid lookin for he a long time, trying to recognize. While he was approaching I recognize: was the Captain Jack Sparrow. OMG! So, me and my family started laughing.

In this moment, he saw us and come toward us... When he arrived, he winked for me and sent me a kiss. It was amazing! With his hand he invited me for get up and hug he . So all the people in the beach was looking for us. after this, he picked up his sword and said for me: "open your mouth", I was a little scared, but decided make. So I opened my mouth and we simulated one fight, he put his sword closer my neck and I shouted... Suddenly, he took his weapon... and I thought, " I will die today", and then, we did a theater. In the finish, I took his weapon and mastered him. And he was making fun everybody in the beach.

My family was taking pictures and laughing at me. So, the history is : he is a man, that dresses like that Captain Jack Sparrow and stays walking the beach and taking pictures with the people. He was so funny person and we stayed talking along many time. I never forget that day, because I met a famous actor at Disney strolling by Brazil...

### **Participante 6**

#fridayrvrcacs1

A day for stay in the history!

In 2011, I was eighteen years old, and I was in a moment in my life when everything was out with my friends to parties and shows/concert. I went to everything events, since theater, until "micareta". I knew would have a show of Gustavo Lima in November. The show would be in Belo Horizonte, Mega Space. I was very excited, because at the time this singer is the best on the Sertanejo. His song in the moment was "Balada Boa (Tchê tchê rere)!"

So I talked to my best friend about that and she said of course we went! She said: "I went buy a ticket only next the show", because she didn't have money! Then, I bought my ticket and waited for the moment. When the day was coming, I asked Carol about her ticket, but she didn't buy a ticket! She told me one day before the show: "I don't go for a show, sorry". I was

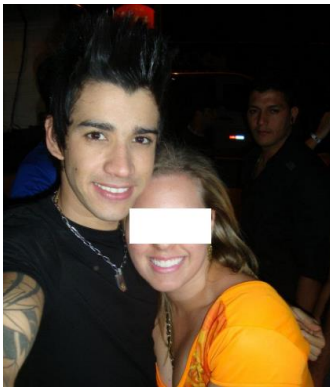
alone, tired e angry. I didn't want to let go, but I didn't have somebody for go with me. I didn't know what to do! I wanted go so much! So, I needed decide! Go or not

go?

I found a girl in a facebook and I asked how I could meet the singer. She was very fan of Gustavo Lima, and said that had a man in production who probably needed let me until the singer. I wrote the name with the hope of find him. So, I went! My biggest fear is about the security before and after the show. I talked with my cousin and he went with me, but in the place he went for another space.

I was alone! So, I went to next a space where stayed the electric trio. I couldn't see the people of organization. I wait for a long time. Than, I saw a man and screamed him. He came to me. I said I was looking for a man, because I wanted meet Gustavo Lima. Than, he said "I am this man". I was so happy. At the time, he took me to eletric trio.

I saw all the show on the electric trio. It was amazing. I made many friends and in the finish I met Gustavo Lima. We took a photo and we talked! So, this experience brought me one lesson! We need to do what we want, without worrying about what the others want! It was to be a terrible day, but it was wonderful!



## GRUPO 2

### Participante 7

#fridayrvrcacs2

Friday the 13th

In April 13, 2014, it was a Friday the 13th and i was traveling alone to another city when my car went down in the mud. How my cell phone didn't had sign so I went walking to find a place to stay in while trying to call the safe, and only night that I found a place.I arrived in a hotel ... weird, but as it was starting to rain I decided to spend the night there.The service was not so bad but seems to have only one person working at the hotel that had 5 floors. Strange but ...

Before I go to sleep I read in a local newspaper that this the hotel was haunted, that news did not give me much confidence.Before sleeping I locked the door, closed the windows and looked carefully at every place of the room after that I lay on my bed and blew out the candle (it had not electricity), when I closed my eyes I heard a voice

whispering "well we're all locked up here all night."  
The end?

### **Participant 8**

#fridayrvrcacs2

A scary and confusing day

There are days that start a little scary. On a Saturday morning I was in my town, a quiet and safe place. It was almost lunchtime, when my parents and I heard many helicopters flying low towards a road. We thought it might be to rescue a victim in a car accident on the highway. Something that happens sometimes. When it was about three PM we heard that there had been a terrible murder more early. A man with mental problems used a chainsaw to dismember an innocent man who was standing on the road.

The photos of quartering spread for all the city and even an audio about the crazed killer saying he wanted to kill someone and that was with a clear conscience. I was very frightened by the crime. During the day the only thing the people were talking was about the murder.

At night I went to sleep still impressed. During the night I woke up with some strange noises in the yard of my house, because it is under the window of my room. I went to my parents' room and said that I thought there was a thief in the yard. They didn't believe me and continued sleeping. I was afraid and didn't have courage to open the window to see what was happening out there. So I went to watch television to pass the time since I couldn't sleep.

Suddenly I heard a noise, like a horse neighing. With that, I opened the window carefully. There was a horse in the vacant lot by side of my house. It was eating grass and stepping on the leaves like a person.

Anyway, I ended up laughing at myself, because I was scared and I was imagining things. It was only harmless animal. I felt relieved there wasn't a thief in my house!

---

### **Participant 9**

#fridayrvrcacs2

My last night alone

It was September 2012, I was 17 when my friends and I decided to rent the movie "Paranormal Activity 3" at the video store and watch together at my house. I liked watching horror movies with funny friends because the movie stops being scary and starts being funny. It was the time for movie section, the weather was rainy and windy a lot, it was night. While I made popcorn, my friends were talking in the kitchen about strange things that happened to them after they watched "Paranormal Activity 2", I had not seen the other two saga's movie.

The movie was funny because strange and impossible things happened for no reason. Although I was afraid internally, I didn't believing in nothing because my friend's laugh made me feel better. I liked the movie, the end is so scary. Unfortunately, that night I had to sleep

alone, my parents had traveled. Everybody agreed to sleep together at my home, but at the time they made excuses and left, I had to sleep alone.

That night strange things happened. It was windy a lot, every time a door creaked, and a glass window shook, I could hear a hissing outside, the rain stopped. After a long time I could sleep. At dawn, I woke up with a door knocked, the strange thing was that I closed the windows and there wasn't air circulation. Suddenly the door of my room, I thought I had locked, started to open slowly and I thought I saw a ghost coming into my room and passing between the bed and the window. I froze in time, my heart beat hard.

After wait a long time, I stood up and turned on the light, everything looked like normal, but I still was very scared. I turned on every light in the house and called a friend, he said he saw strange things happen. I was in the computer and talking to him all night

After that day, I never watched the horror movies and slept alone, if my parents travel I sleep in the relative's house. I thought every horror movie was a lie and didn't give much afraid, but what happened with me after was very scary. My friends told me that strange things happened to them too.

### Participante 10



#fridayrvcacs2

#### The Confederations Cup Final

Last year, on July, the guy that I was dating invited me to watch the Confederations Cup Final in a bar in downtown. As I wanted to watch and he was a great company, so I went.

My parents were not home, so I went by bus and also would have to return by bus. That night, he was waiting me in the downtown and we walked to a bar on Amazonas Avenue. The bar had a lot of people, but

We had a good time. Even after the match was over we were at the bar drinking and talking, and the time was going fast. When we realized was late, and as it was a Sunday is very hard to get a bus in Belo Horizonte.

We took the same bus, but he got off the bus before me. I still had to catch another bus at the station for not to walk alone at night, and he had to walk a lot to get home. When we parted we continued to talk for sms to have news of each other.

When I got at the station, did not have any bus to near my house, and a guy started ask me where I live because he was waiting the same bus, but started scaring me. And the boy did not replay my last sms, I was very afraid that moment.

As I needed to go home I started talking to the guy who a met at the station and ask for information about taxi or bus that would come out at that time. Then we took a bus that went through a very strange place, far to my house. I was really scared. However a few minutes later I recognized the place, so the boy who helped me got off the bus and soon and then I was home.

When I got home, the guy did not reply my sms yet, so I decided to call to him. I tried it once and no one answered, the second time a different voice answered, but I do not understand what you said. Then I asked: "Do you already asleep?" the strange voice answered "ahamuhm". I really did not understand and I was upset with him.

At two in the morning my phone rang, when I answered he was telling me he had been robbed in the street their home, and therefore could not talk to me and was very concerned to know whether I had achieved get home.

This is not a pretty story, but it was starting to become more next and now this guy is my boyfriend.

### **Participante 11**

#fridayrvrcacs2

#### Frightening day

On Saturday evening, my mother and i were take my sister in her friend's house because she needed to bring her homework for Monday since she scheduled to go to the doctor. Her friend lived on a dangerous neighborhood called Hill.

My mother parked the car on the dead-and-end street's corner, and we stayed waiting for my sister in the car because the time was cloudy. Suddenly we heard three shoots and five armed guys appeared tumbling from the dead-and-end in front of us. My mother and I despaired because we never saw this before. My mother said to me "- Lay down in the car's floor and be quiet". Unfortunately, my mother couldn't hide because she was in the front, but she stooped her head and didn't look them. For lucky, the guys went away and they didn't see us. Less than five minutes waiting for my sister this happened, it was frightener.

About ten minutes after, the cops arrived and told us the reason for the shoots, since there was one man threatened death, the guys shot just to warn the time is finishing. I never saw my mother so scared. When my sister got in the car we told her the happening and she started laugh, saying that wasn't dangerous, the thugs never will do bad things with innocent people. I don't know if it's right, nut we need take care and think about all the possibilities in our actions.



Belo Horizonte, far away of my hometown and for a long time we didn't travel together. It was a precious moment for to intensify our family bonds.

When I was a child, I and my family would go there twice a month, but today, just in special occasions.

Actually, nobody lives at house, because my grandparents died. After that, it belongs to my father. He and my godfather often take care of farm. There are some animals on the farm, like cows and oxen, however my family don't work on farm. This is just a hobby.

The drive took about twenty minutes, because the house is on my hometown's inland. It is beautiful. There is little time, it was reformed and is new. It is a simple white house, big, with many bedrooms, a balcony beside it and a big yard around it. It is a quiet place, for to rest and to enjoy the nature beauty, especially on evening. I'm going to put some pictures for you to check!

Now, let's return to trip! When we arrived, in the morning, the first step was to clean the house. There were seven: me, my parents, my grandparents, my godparents, my brother and my sister. Oh no, eight: I forgot our dog, Buggy. It isn't an easy task, although there were many people collaborating. The cleaning lasted almost one day, and we ended the work in the afternoon. After that, we were free to enjoy our "family holiday".

The weather was perfect. During the others days, we did different things together: In the morning, I and my siblings walked around the house, we went to the orchard and we climb on trees. In the afternoon, we swam in the river, and we brought eggs from the farm that is near to home. The owners of farm are our great friends! The "adults" stayed at home, talking, tell stories and enjoyed the beauty of the sky night. I also read one of my favorite books, *Pride and Prejudice*, by Jane Austen. It's amazing! I recommend.

In conclusion, this little trip was very important for me, because at the start of this year, I needed of time for to rest, refresh my thoughts and reset my energy. The university being a great experience for me, and I like it, although now, for example, at the end of semester, I want to have others experiences, like this.

#### **Participante 14**

Bad surprise, good moments.

I've living in BH for four years, but I'm not from here. I'm from Januária, a city in the north of Minas Gerais. I lived there for sixteen years, when I was at school. That is a great city, very pacific and beautiful, because there we have many touristic points, like a waterfalls and caves. This city is amazing, but as Januária we don't have any universities, I had to come to BH to study.

On the last vacation, I was very exciting to travel to Januária. All my childhood friends were going too and had a lot of time that we doesn't meet each other. I love my Januaria's friends and I miss them so much. We combine to eat my mom's famous Bolinho de chuva and ride a horse. I had a very tiring semester and needed to rest a lot. I expected for this in all the semester and scheduled myself for this on the minimal details. At UFMG, because of the FIFA world cup, we would have two months of vacations. I was very anxious to watch the games with my friends.

Besides studying at UFMG, I study Visual Communication at SENAI what make my semester too much tiring. As two months to vacation was a MEC determination, I thought that there we would have it like in UFMG. I was wrong. They gave us only two weeks for vacation, after the cup. I was devastated and cried so much. All my plans were ruined and I had to return the tickets.

But, in true, stay at BH weren't a bad thing. With my friends, here, I had so much fun. I watch the games at Maleta's building where I drink a lot and meet many new people. On the day, we went to parks for picnics and at night we went to nightclubs. I strengthened my friendships and had more fun than I had planned. I love surprise and sometimes, even the bad news can be good, if you know how to enjoy this.

#fridayrvcacs3

### **Participante 15**

#fridayrvcacs3

A dream or a nightmare?

Last december I went to United Arab Emirates. It was my first international trip and I was very anxious. I went with my family and all of them speaks English fluently, but I knew only the basic of the language. I was scared.

We flew from Rio de Janeiro to Dubai and the flight lasted 14 hours. It was very tiring and also amazing. Emirates Airlines that was elected the best company of the world in 2013 and I verified this on those drinks, snacks, menu mainly the treatment. We stayed for a week in a nice and cheap hotel, with good restaurant, and near the largest mall of the city. The taxi was very cheap, we were in oil country.

During the day and night we walked around the city with a Brazilian guide in an extensive programming. We visited three cities: Dubai, Abu Dhabi and Sharja. I saw famous places like Burj Khalifa (the largest building in the world), The Gold market (over 300 retailers that trade almost exclusively in jewellery), The old souk (the Arabic Markets where all kinds of goods are bought), Burj Al Arab (It built to resemble the sail of a dhow, a type of Arabian vessel), Ferrari World in Abu Dhabi, Emirates Palace and many other places.

My main desire was to know Sheik Zayed Grand Mosque and we were there, the eighth largest mosque in the world. There are 4 minarets on the four corners and 80 white domes that already be glimpsed at the entrance of the city of Abu Dhabi. The courtyard, with its floral design is considered to be the largest example of marble mosaic in the world. Sheik Zayed was the late president of the United Arab Emirates and his final resting place is located on the grounds beside the mosque. The main prayer hall houses the world's largest hand-knotted carpet by approximately 1.200 artisans, 5.700 m and took approximately two years to get ready. There is seven imported chandeliers from Germany with millions of Swarovski crystals. The 99 names or attributes of Allah are featured on the wall.

It was fantastic, amazing, incredible until that moment when me and my family decided to take a picture together. Suddenly an officer come to us angrily and took my camera and I almost went to the jail. I didn't knew that a man couldn't touch a woman inside the Mosque even if they were a family. Shame on me! Everyone was looking at us and I came at the hotel so sad.

I flew 7775 miles on three continents, had the most excited experience of my life but I almost got stuck and i got home without any photo to share with my friends. So we need to search more about the culture and religion before made a trip.

### **Participante 16**

#fridayrvcacs3



## How to get lost in Vitória

On my last vacation, I went to my first Communication Congress, that happened in May, at the University of Vila Velha, Espírito Santo, to present an article about photography that I wrote with my friend, Amanda. We were hosted in Vitória, city next to the Vila Velha, in the Amanda's friends' house for a week.

Every day we had to take two buses to go to Vila Velha and two more to get back to Vitória, because during the day we stayed in Vila Velha to participate in workshops and activities of Congress, and in the evening we returned to "our house". Yuri and Arthur, Amanda's friends, who also became my friends, gave us a map to help in this long path that we had to do every day. This map really helped us a lot, because the bus lines there are very different from here.

On the third day, on Saturday, Amanda and Me woke up late and ended up leaving in a hurry, so forgot our map at home. We did not know that on Saturday the bus routes changed their itineraries and, therefore, when we returned home, we took the second wrong bus and us got lost in Vitória.

We tried to call Yuri and Arthur to help us, but none answered our calls. After that, we also try to access to google maps, but our internet, from tim operator, did not work, which made us even more desperate. We still tried to take another bus, but could not get home. Luckily, we found a police station and we ran there. The police showed us the map of the city and helped us take the right bus that left us close to home. We discovered that we were in the neighborhood next to ours.

After that day, we never forgot the map at home, and in all my travels, when I can, I carry a map of the city where I am. Besides, Amanda and I learned to never trust the internet of tim.

### Participante 17

#fridayvrcacs3 (<https://twitter.com/hashtag/fridayvrcacs3?src=hash>)

The tumble of my life

(LINK DE IMAGEM)

When I was 7 years old, my family and I traveled for the beach in Espírito Santo/Brazil, as always. All end of year we used to travel to Jacaraípe, that was a good beach in those times, and we always stayed in the same hotel. We loved those trips, the beach, the hotel, the food, everything! However, in that year, my travel was not so good. In the second day, we went to a drugstore to buy a sunscreen. While my mom and my dad were paying, my sister and I were playing. My sister is older than me, so, everything she said I used to do. And she had a very bad idea. We were running in the drugstore, around the shelves, and I was trying to catch her. When I finally caught her, I slipped and I fell with my face on a glass shelf. I hit my mouth on the shelf and I broke my front tooth in the middle. I started to cry a lot, and everyone in the drugstore looked to me. I felt so much pain, and I was desperate about my tooth, because was bleeding a lot. My mom caught me to the floor, and made me calm down. My sister was afraid about what happened, thinking that was her fault. The seller at the drugstore helped us. He found the broken part of my tooth on the floor, and helped me to clean my mouth. He said that I needed to look for a dentist quickly, because I was in a bad situation. Was the end of the trip for me. I was very sad and hurt. My dad screamed with my sister and I, and it was very bad. I couldn't run anymore, I ate very little, and I didn't want to laugh anymore because I was without my front tooth. We spent more five days in the beach, and then we went home. When we got home, my mom took me to a dentist, and he explained the situation. It was a permanent tooth, it had already fallen and grown. In the beat, one part of my tooth fell and the other came inside of my gum, at the same time. When this happened, the root of my tooth broke up. So my tooth couldn't stand firm anymore. He said that I would need a good treatment for a long time. And he

was right. Betimes the other part of my tooth down, so I got a medium tooth for a long time, about four years, although I was doing the treatment. Then, the dentist placed a material to replace the broken part of the tooth. It was better, but my tooth couldn't stand firm anyway. I could not eat anything with it. When I was 15 years old, I put a device to fix all my teeth, and to keep my tooth until I reached the age to put a prosthesis. So when I was 18, I finally put the prosthesis. It was my dream all my life, because I really suffered with this situation. After the tumble, my tooth was not white anymore, and because of the hard treatment, it became a little bit gray, so in the high school people called me 'dark tooth'. The process to place the prosthesis spent 2 and a half years. It was terrible, because I thought that would be quick. However, now I have a white and strong tooth!! We spent a lot of money to fix this, but now a day I am happy, and I learned to never run into a drugstore again!

#### **GRUPO 4**

##### **Participante 18**

#fridayvrcacs4 (<https://twitter.com/hashtag/fridayvrcacs4?src=hash>)

Getting into UFMG has changed my life completely. Two years ago I only worried about entering a good college, because everyone just talked about it. I was afraid of failing and how things would be if it happened. Fortunately everything worked out, but I just hate being in college. Everything was completely different than I imagined. Teachers didn't care about the students, the students had nothing in common with me and I felt completely lost. I started to think I had made the wrong decision - that wasn't the area I wanted. Basically, my first semester was a disappointment.

But besides everything, after some time I started to get used to this new world. The most interesting thing about my university is diversity. Here I have the opportunity to keep in touch with all kinds of people and ideas, what makes me being a less prejudiced and a more tolerant person. During high school I used to have friends really similar to me, talking about likes, dislikes, music, personality etc. On the other hand, my current friends are completely different from me! And this is the most amazing part, because I like their friendship the same way. College made me change myself. Now I always compare the qualities I have with the others, trying to improve them the most I can.

Even though graduation is totally different of what I expected, I guess it is one of the best experiences I've ever had. I'm sure that it is something that really changed my life.

##### **Participante 19**

How CEFET turned my life

We all had turning points in our lives. Those moments when something happened and our whole life changed. Mine was when I started studying in the CEFET in Divinópolis. I was 14 and before that I only studied in public schools on my neighbourhood. The teaching and the structure weren't very good, but at least I was studying with friends that I know since I was very young.

When I went to CEFET everything changed. At the first day I found myself in a different school far from my home and where I didn't know anyone. I'm very shy and back that time I was even more, so imagine how hard was for me to adapt. And when the classes began it was also very difficult because in my previous schools it was very easy to pass differently than what I was facing. But that was only my first days in CEFET. Past one week I already had a lot of friends and adapted to my new routine.

The CEFET was very important to my education and for my personal life. It is a full time school, so I used to pass the whole day with my friends and the friendships made there were very strong. The CEFET also made possible a lot of other turning points in my life, as studying in UFMG and moving to Belo Horizonte. It also made me less shy and prepared me to face new challenges and enjoy all the experiences that appear in my life.

#### **Participante 20**

[http://#fridayrvrcacs4](#) The day that my life changed

It was almost 16 years ago. It was April, 7th, 1999, a Wednesday afternoon when something happened. I was very nervous and at the same time I was very happy. That moment changed my life forever. That aloof day of the autumn was born my son. Then, after this date all my decisions were thinking in the future this child. I learned that isn't easy care a son. Being a father for the first time, makes us very clumsy. Is impossible not to learn lessons from this experience. We need practise the patience and assume new responsibility. We need still to know manage with the personality and with differences of the children. We need to adjust the timetable and other priorities. The fatherhood represented a total transformation in my life. On already busy schedule, it was necessary to fit the pediatrician, the baby bath, the changing diapers and even wake up in the middle of night. Being a parent changes everything: values, priorities. It's such a deep and intense love, that I can say that is like a heart beating outside the body. Days and years passed, I adapted a new life and now my son is now a teenager, he already has 15 years, but it seems like yesterday he was born. The years passed as well so suddenly that I did not realize how that baby grew. Today I can say that the day my son was born changed my life, was a very special day.

#### **Participante 21**

[#fridayrvrcacs4](#)

When I Discovered Than I Am Able

My life changed completely when I was aproved in CEFET-MG in 2009, I was fourteen. Before that, I always studied in public schools and I not had no idea about the institution.

When I was in my last year in the elementary school, A teacher started to speak about the Cefet. He said than this college was a big oportunity to have a quality education and free. So I thought: I want this for me.

Then, I received a pamphlet of a place where people were trained for the selection process's CEFET. This place offered free grants for students with good points in bolhetin. So I tried win a grant and I won a full scholarship. I studied there for four months.

While I prepared for the Vestibular, many people said to me that it would be very difficult and I wouldn't achieve. But I continued studing and preparing me.

On day of the vestibular, I was afraid and nervous. However, after the test I felt relieved, because I knowed that I did a good test.

A few months later, the result of the vestibular was shown e I was in the list. I was aproved to study informatic technician. I became very happy and my parentes were thrilled. They honored me and hugged so much. This was a amazing moment in my life and I will never forget this.

Afterwards, I noticed that I can get anything than I want. For this, I just need to believe on me and to work hard.

### Participant 22

#fridayrvrcacs4 The Devil that changed my life

How to talk a little bit about the way this devil appeared in my life? He was living in a pet shop in my neighborhood when I saw him for the first time, he was quietly sleeping like an angel. He was a small dalmatian of approximately 3 months, and the instant I looked at him, he took my heart. My mother did not want any way a dog, but I was very insistent and after a week he was living in our house.

We decided that the devil would call Marvin (not like in the movie "Marley", everyone confuses). Marvin grew up eating part of the walls of my house. I can write a book just talking about things that Marvin destroyed and about many times that he made me feel ashamed, but at the moment I am talking about the latest thing that Marvin did. I was out walking with my dear Marvin. We were twenty feet away from a lady who was holding a bag of bread. I decided to change the side of the street, because I knew could happen some confusion, but the woman also decided to cross the street, because she wanted to caress Marvin. I told her to stay away from both of us, but I think she did not hear me. Marvin tore the lady's bag of bread, and all breads rolled down the street. The woman began argued me, but I swear it was not my fault and we ran for my home without apologizing. I felt very ashamed at the time the situation occurred, but after we were away from her I could not stop laughing, I think Marvin was laughing too.

Marvin changed my life because first I had to take responsibility. Caring for a living being is difficult .Marvin give me a lot of work, it does not like to take a shower, eats too much, destroys everything, embarrasses me all the time but it is the only one for me, looking at it makes me happy , seeing him learning makes me happy and his happyness makes me happy too.



### Participant 23

A Turn in my Life

The biggest turn in my life happened when I moved to Belo Horizonte, five years ago. I was approved to study at Coltec-UFMG, and my hometown is too far to come and go every day. It would also be very expensive, since the bus ticket costs about sixteen bucks. So the solution was to move to a nearest place.

At the beginning, it was kind of a shock, because I used to live in Itabirito, which is a small town about 60 kilometers away from Belo Horizonte. It is such a peaceful place, where everybody knows each other, while Belo Horizonte is nearly the opposite: a very busy and bright city.

I live at my aunt's house, and she used to live near the city's beltway. So, at first, I had trouble sleeping, because the place was really noisy. And my room didn't have curtains, so the streetlights were also a problem. After that we moved to Buritis, so the distance became something to worry about, too. Another thing was the pollution, because I have bronchitis, so I used to cough a lot, and the adaptation was quite rough for me. Also, living with relatives is a little troublesome, since I don't feel as free as at home, and I can't even complain about things I don't like.

Although I had trouble with the environment, it was an incredible life experience, because I had the opportunity to study in a good high school, inside a great college. I took a chemistry technician course, which was pretty nice, although it was a little tough. My class and I managed to go on many field trips, doing chemical analysis in rivers and lakes, and it was so much fun.

That was a turning point in my life, because, despite its difficulty, it was amazing, and it showed me a whole bunch of possibilities. It was, as well, the reason why I chose to take a chemical engineering course at college.