

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA

***FEEDBACK* EM AMBIENTE DIGITAL: UM PROCESSO
INTERLOCUTÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA**

**PORTO ALEGRE
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA**

***FEEDBACK* EM AMBIENTE DIGITAL: UM PROCESSO
INTERLOCUTÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA**

PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA

ORIENTADORA PROFa. DRa. EUNICE POLONIA

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2010**

Dedico este trabalho aos meus pais, que, além de serem meu porto seguro, inspiram minha trajetória acadêmica e pessoal. E também dedico àquele que me mostrou como “a alma é mais bela quando aprende a amar”, Logan.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho se deve à participação de pessoas especiais no meu percurso acadêmico e aos momentos únicos de aprendizado que com elas compartilhei. Em especial, agradeço à Profª Drª Eunice Polonia, minha orientadora que me conduziu pelas trilhas dos ambientes digitais na Educação e com quem tive conversas acadêmicas inquietantes e transformadoras.

Agradecimentos ainda...

À Profª Drª Marília dos Santos Lima, pelos vários anos de confiança e apoio, por me introduzir ao mundo da pesquisa acadêmica e ser minha eterna conselheira e orientadora.

Às Profªs Drªs Beatriz Fontana, Daniela Norci Schroeder e Rosa Maria de Oliveira Graça, que contribuem muito no meu desenvolvimento a cada congresso em que nos encontramos.

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa e dividir comigo uma experiência única de aprendizado a distância.

Ao Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro, que, juntamente com as professoras Marília dos Santos Lima e Beatriz Fontana, se dispôs a ler e avaliar o presente trabalho.

Finalmente, ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de Mestrado e à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) pelas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

RESUMO

Partindo das pesquisas de Ramal (2002) e Waquil e Behar (2009), as quais sustentam a utilização de ambientes online no processo de ensino, esta pesquisa tem como propósito discutir a utilização de uma ferramenta digital de edição de texto coletivo (ETC)¹ na reescrita de textos em língua estrangeira (LE). Investiga-se de que maneira a etapa de reformulações colaborativas de produções escritas individualmente ocorre em uma ferramenta para construção de textos coletivos. Procura-se observar, quando da utilização desse programa como recurso mediador de *feedback* escrito, de que modo o aluno lida com o processo de reformulação de textos escritos em inglês como LE. Tendo como ponto de partida a manipulação dos gêneros textuais resenha crítica de cinema/seriado e *fanfiction*², é observado o decorrer de uma tarefa colaborativa em ambiente digital. Procura-se discutir quais processos cognitivos relacionados à aprendizagem de línguas podem ser desencadeados a partir do uso da ferramenta. Desse modo, os alunos de um curso de graduação em Letras, em uma disciplina semi-presencial, realizam, em meio virtual, correções e reformulações síncronas em pares, assim como correções e reformulações assíncronas, a fim de discutir o processo de reformulação cooperativa de textos escritos. A partir de uma pesquisa essencialmente qualitativa, baseada nas postagens, conversas online síncronas e *feedback* dos alunos, com uma breve análise complementar quantitativa relativa à tipagem de erros, o propósito do estudo é examinar de que modo a reformulação cooperativa ocasionada pela tarefa suportada em uma ferramenta online pode influenciar no processo de construção dos textos. Na análise dos dados, foram encontradas evidências de que o ambiente online de aprendizagem fomenta a participação do aluno na apreciação de textos dos seus colegas, visto que o processo de escrita, assim como escolhas lingüísticas, podem ser negociados cooperativamente. Busca-se, então, contribuir para uma análise acerca da correção, em meio eletrônico, e examinar como o processo colaborativo de reelaboração de textos escritos pode ocorrer.

¹ Editor de texto coletivo desenvolvido pelo NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela Prof^a Dr^a Patrícia Behar.

² Gênero textual que engloba textos escritos por fãs de ícones culturais populares e midiáticos. Nessas composições há uma extensão da sinopse de um seriado, por exemplo, estabelecimentos de novas relações entre os personagens (BLACK, 2007) e ampliação de seqüências ou criação de uma história prévia para o objeto original.

ABSTRACT

Based on the works by Ramal (2002) and Waquil and Behar (2009), which support the use of online environments in the education process, this research has as its purpose to discuss the application of a digital tool for collaborative text edition (ETC) in the rewriting of texts in a foreign language. It is examined the way cooperative reformulation of individual written productions occurs in a tool which aims at creating collaborative texts. Having this device as a mediation resource for written feedback, it is observed the manner students deal with the reformulation process of written texts in English as a foreign language. Using the production of different textual genres (review about cinema/series and fanfiction) as a starting point, it is investigated the progress of a collaborative task in digital environment. Therefore a discussion regarding cognitive processes related to language learning arises as it is discussed which aspects can be triggered through the use of the tool. This way, undergraduate Language students, enrolled in a semi-distance learning class, carry out in online environment, synchronous corrections and reformulations in pairs as well as asynchronous corrections and reformulations in order to discuss the process of collaborative reformulation of written texts. Founded on a qualitative research which is grounded on the analysis of online posts, synchronous conversations and the students' feedback, along with a brief quantitative analysis regarding the classification of errors, the goal of this study is to look at how the cooperative reformulation prompted by the online task may influence the construction of texts. During the data analysis, pieces of evidence were found indicating that the digital learning environment sets off students' participation in the appreciation of their colleagues' texts, since the writing process, as well as linguistic choices, can be cooperatively negotiated. The overall objective is to contribute to an analysis on the correction, in electronic means, and think through the collaborative process of written texts reformulation which can take place.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E O ENSINO DE LE	
1.1.1 Princípios da teoria sociocultural	10
1.1.2 O papel das tarefas na aprendizagem de LE	12
1.1.3 O trabalho com gêneros textuais	14
1.1.4 Aspectos cognitivos do processo de colaboração.....	16
1.2 PROVIMENTO DE <i>FEEDBACK</i> EM PRODUÇÕES ESCRITAS	
1.2.1 A escrita na web e a noção de autoria	18
1.2.2 A noção de erro e o <i>feedback</i> corretivo.....	19
1.2.3 O papel do professor e a carga avaliativa.....	21
1.2.4 O processo ativo de leitura e <i>feedback</i>	23
1.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE	
1.3.1 A utilização da tecnologia na educação.....	25
1.3.2 Complexidade no aprendizado de LE	29
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.1 A plataforma ROODA e a ferramenta ETC	32
2.2 Participantes da pesquisa.....	34
2.3 Caracterização do estudo.....	35
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	38
3.1 Análise do <i>feedback</i> do leitor: postagens assíncronas.....	38
3.2 Análise do <i>feedback</i> do leitor: conversas síncronas.....	43

3.3 Discussão acerca das reformulações construídas pelos leitores.....	50
3.4 As modificações acatadas pelos autores.....	58
3.5 Análise dos questionários protocolares.....	60
3.6 As perguntas de pesquisa e a confrontação com os dados.....	65
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo surgiu das minhas reflexões enquanto professora, em relação ao processo de avaliação de textos escritos em língua inglesa. Visto que esse processo avaliativo tende a ser monopolizado nas mãos do professor, as oportunidades de compartilhamento dos textos entre os alunos – autores/leitores – costumam não ter espaço em sala de aula. Como meu interesse em lidar com ambientes digitais – e a conseqüente criação de tarefas para esses meios – instigava meus propósitos de pesquisas, planejei a elaboração de uma tarefa em ferramenta online que priorizasse o processo de edição e reformulação de textos escritos em inglês. A partir da aplicação de tal tarefa em uma turma de Graduação na modalidade semi-presencial, na qual fui professora, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, decidi investigar de que modo o processo de reformulação colaborativa em ambiente digital é conduzido por alunos de LE.

Este estudo se põe a investigar quais critérios os aprendizes utilizam para editar/corrigir os textos dos colegas, através de uma ferramenta eletrônica, e de que modo essas escolhas refletem sua visão acerca do *feedback* corretivo, assim como examinar se há diferenças nesses critérios de acordo com o gênero avaliado. Busca-se, então, contribuir para uma análise acerca da correção e examinar como o processo colaborativo de reelaboração de textos escritos pode ocorrer em ambiente digital.

Particularmente, procura-se identificar nessa pesquisa as negociações empregadas pelos alunos quando da realização da tarefa e examinar seus critérios de correção e reformulação de texto, de acordo com os gêneros produzidos no decorrer do curso. Com essa análise, o escopo é investigar de que modo os alunos tomam decisões acerca dos textos de seus colegas, proporcionando sugestões e/ou críticas a fim de influenciar no processo de correção/reformulação de textos postados em meio eletrônico. Nesse caso, a ferramenta digital se torna um recurso facilitador que pode estimular a discussão dos informantes sem que haja presença física entre os alunos quando dos momentos de edição textual.

Valendo-se de alguns estudos como os de Truscott (1996) e Ferris (1999) sobre correção gramatical em textos escritos, pretende-se realizar um estudo descritivo e interpretativista do processo de reformulação colaborativa em meios eletrônicos. Para tanto, a

proposta é verificar a reformulação por parte dos informantes da pesquisa, incluindo o meio digital como vetor da interação entre os aprendizes. A presente proposta de pesquisa tem, como parte de seu embasamento, pesquisas que contemplam a produção colaborativa através de ferramentas de autoria coletiva (COSTA, 2008; BEHAR et al, 2006), assim como investigações sobre o papel das *fanfictions* na potencialização da aprendizagem (BLACK, 2009, 2007). A ferramenta utilizada, ETC, concebida inicialmente para a produção de textos coletivos, é aplicada, nesta pesquisa, em uma etapa posterior ao processo de composição, constituindo um momento de avaliação no qual os leitores de um texto têm oportunidade de prover *feedback* de forma colaborativa, editando esse texto original e fornecendo comentários. Essa ferramenta, por sua vez, possui recursos de edição, inserção de parágrafos e seções, além de um histórico com todas as alterações realizadas no texto. Na etapa de correção, os revisores utilizam, em especial, o recurso de edição e todo o histórico de modificações é mantido para análise.

Na fase de análise de dados, algumas questões nortearam o estudo: De que maneira uma ferramenta que propicie a edição de textos de modo colaborativo pode fomentar oportunidades de aprendizagem? O que é considerado ‘erro’ pelos alunos? Que tipos de erros são mais detectados? De que modo o aluno realiza a revisão do texto? Quais são os critérios e aspectos lingüísticos focalizados nesse processo? Qual o impacto da reformulação realizada pelos revisores em termos de resultados concretos na segunda versão do texto?

Esse trabalho é composto de cinco seções. A seguir, na *Fundamentação Teórica*, há uma subdivisão em três ramos nos quais traço alguns pressupostos teóricos da teoria sociocultural, discuto as noções de *feedback* em textos escritos e apresento questões essenciais relacionadas ao ensino online. No segundo capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, descrevo o estudo, os participantes, o material e método utilizados. Na seção seguinte, *Análise dos Dados*, discuto o processo de reformulação colaborativa regido pelos sujeitos da pesquisa e examino de que modo esses episódios conduzidos em ambiente digital podem acarretar reflexão sobre o processo de escrita. Finalmente, concluo o estudo com *Considerações Finais* relativas à utilização de tarefas em meio eletrônico em contexto educacional.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Perspectiva Sociocultural e o Ensino de LE

1.1.1 Princípios da Teoria Sociocultural

Enquanto participantes de atividades interativas, os estudantes podem oferecer auxílio uns aos outros e utilizar estratégias comunicativas que facilitam seu aprendizado. O presente estudo está fundamentado na teoria sociocultural defendida por Lantolf (2000), baseada nos estudos de Vygotsky (1978), que concebe a noção de língua como ação social, visto que o conhecimento parte do nível intermental (entre indivíduos) para o intrapsicológico (quando é apropriado e internalizado pelo indivíduo). De acordo com Winegar (1997), a internalização é um processo de desenvolvimento construído intra e interpessoalmente. Além disso, é um procedimento que promove uma reorganização das relações entre o indivíduo e o ambiente, pois é socialmente mediado. De maneira similar, para Mitchell e Myles (2004), a comunicação dialógica é vista como uma ferramenta central para a construção do conhecimento (inclusive o das formas lingüísticas), que é primeiro desenvolvido no nível interpsicológico e, em um segundo momento, no nível intrapsicológico (quando é internalizado pelo indivíduo). O desenvolvimento humano seria o produto de um sistema abrangente, capaz de incluir não apenas as funções individuais do indivíduo, mas também sistemas de conexões sociais articuladores de formas coletivas de comportamento e cooperação social (VYGOTSKY, 1998). O discurso se constitui primeiramente como ação exterior que regula os outros e é regulada pelos outros. Assim o que ocorre socialmente torna-se interno, visto que o indivíduo se apropria de discursos recorrentes durante ações nas quais participa (SWAIN; TOCALLI-BELLER, 2005).

Em relação à teoria sociocultural, Lantolf (2004) acredita que, apesar da nomenclatura, essa não é uma teoria sobre o social ou aspectos relativos à existência humana, mas uma teoria relacionada à mente que reconhece o papel central das relações sociais e dos artefatos construídos culturalmente na organização das formas de pensamento. Na teoria sociocultural,

a idéia de artefato se relaciona a aspectos materiais ou conceituais das atividades humanas, sendo incorporados a elas ou constituintes das mesmas – tais como os artefatos simbólicos, dentre os quais a linguagem (COLE, 1996).

Conforme Lima e Fontana (2009, p. 22), na visão

sociocultural, ou histórico-social, para a compreensão de como se aprende uma LE, deve-se considerar o trabalho interacional, histórico e culturalmente situado, empreendido pelos participantes. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção do significado.

Desse modo, essa definição de teoria sociocultural envolve as noções de ZDP e andaimento, trabalhadas na teoria vygotskiana. Assim, os estudos de Vygotsky (1998) ilustram que, em certo ponto, o desenvolvimento de um aprendiz pode ser facilitado pela sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um local metafórico no qual as formas de mediação se desenvolvem. Mitchell e Myles (2004) consideram esse domínio de conhecimento uma etapa na qual o aprendiz ainda não é capaz de funcionar de maneira independente, mas pode atingir o resultado pretendido se receber o devido suporte ou andaimento (*scaffolding*) – um processo de diálogo de apoio que direciona a atenção do aluno a aspectos primordiais do diálogo. Levando em conta esse conceito, a mediação da aprendizagem seria o processo decorrente das atividades cooperativas, através da qual os aprendizes podem desdobrar conceitos e artefatos construídos culturalmente de modo a regular as atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos (LANTOLF; THORNE, 2006).

A ZDP consiste em um local dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro (HALL, 2001). Conforme Polonia (2003, p. 24), a interação seria um “processo simultâneo e provisório de trocas cognitivas entre o indivíduo e o seu meio social, independente, onde ambos modificam-se mutuamente.” Nesse sentido, a importância da ZDP implica no benefício proveniente da interação e da mediação, que permitem o prosseguimento de uma atividade, a qual talvez não fosse efetuada sem esse auxílio. Nesse processo, os estudantes recebem esse auxílio ou andaimento de um especialista ou de seu parceiro, construindo um diálogo colaborativo passível de gerar aprendizagem. Conforme Stone (1993), o andaimento útil ocorre quando os participantes de uma tarefa respeitam e valorizam as opiniões uns dos outros. Além de envolver a interação entre um aprendiz e um especialista, a ZDP também abrange a construção colaborativa de

oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (LANTOLF, 2000).

Conseqüentemente, a disposição de momentos nos quais a voz do aluno se faz presente no contexto escolar possibilita uma reorganização do aprendizado e da hierarquia da sala de aula, promovendo a desestabilização dos papéis fixos de alunos e professores. Ramal (2002), inclusive, faz uma crítica à sala de aula monológica, defendendo assim uma cultura polifônica, em relação às funções de professores e alunos, através de um diálogo no qual todos têm papel relevante, possibilitando múltiplas dimensões em sala de aula.

Hall (2001) afirma que a habilidade em participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de recorrente engajamento em atividades com membros mais competentes desse grupo. Nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa. Também para Rogoff (1994), uma noção essencial para a teoria sociocultural é o fato de o aprendizado e o desenvolvimento ocorrerem conforme as pessoas participam de atividades socioculturais em suas comunidades. Segundo Hall (2001), quando juntos, os indivíduos trabalham com o significado que está inserido nos recursos lingüísticos, assim como com suas identidades sociais a fim de negociar seus objetivos e trabalhar na realização de uma determinada atividade comunicativa. Desse modo, a utilização de tarefas na aprendizagem de LE ou na aquisição de segunda língua (L2) tem sido estudada por alguns pesquisadores (SWAIN; LAPKIN, 1995, 2001; SWAIN, 2001; ELLIS, 2003), a fim de serem encontrados sinais que atestem a discussão e a produção na língua alvo a partir do engajamento dos sujeitos em diálogos cooperativos.

1.1.2 O papel das tarefas na aprendizagem de LE

Segundo Willis (1996), o objetivo das tarefas é estimular a comunicação na língua alvo, criando um propósito real para o uso da linguagem e oferecendo um contexto natural para o estudo da língua. As tarefas são, então, atividades nas quais a linguagem é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo a fim de atingir um resultado. A língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas, e a ênfase é no significado e na comunicação. Conforme Nunan (1989), as tarefas são atividades em sala de aula que

envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo, enquanto a atenção dos alunos é voltada principalmente ao significado e não apenas para estruturas lingüísticas. O conceito de tarefa adotado nessa investigação também se relaciona à noção de Bygate, Skehan e Swain (2001), na qual a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão ao mundo real, a fim de alcançar um objetivo.

De acordo com O'Malley e Chamot (1990) os professores poderiam auxiliar seus alunos a estarem cientes de três tipos de estratégias para seu aprendizado: *Metacognitiva* – a partir da qual o aprendiz organiza, monitora e avalia o uso que está fazendo da língua; *Cognitiva* – através da qual o aprendiz pode comparar a língua alvo com sua língua materna ou outras de seu conhecimento; *Social* – promotora de interação com outros interlocutores. Desse modo, a estratégia social de aprendizagem poder ser ativada através do uso de tarefas comunicativas que resultam em momentos de interação e podem promover um aumento nas oportunidades de aprendizado.

Estudos de Storch (2001, 2002), demonstram o quanto tarefas desenvolvidas entre pares podem auxiliar na aquisição de línguas, pois quando engajados em atividades interativas os aprendizes podem dar andamento à atuação do outro. Lam (2000) inclusive enfatiza a importância da interação na aprendizagem valendo-se do espaço computacional como ponto de partida. Para o autor, o letramento em uma L2 é entendido como um processo pelo qual os indivíduos se socializam através do pertencimento a um grupo e em troca participam na construção de práticas sociais dessas comunidades.

De acordo com Clark (2000, p. 49), o “uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Desse modo, a noção de linguagem que embasa este trabalho se relaciona à idéia de uso da língua como agir social, a partir do qual tarefas cooperativas podem se desenvolver em sala de aula a fim de integrar os indivíduos em instâncias de engajamento comunicativo e negociação de sentidos. Para Waquil e Behar (2009, p. 147), no espaço digital, o professor e o aluno “interagem na busca da construção cooperativa do saber e do conhecimento em rede, tornando-se, assim, parceiros no processo de aprendizagem”.

Através da inclusão de tarefas nos planos de sala de aula, é proposto um trabalho que compreenda o dispositivo digital como um meio facilitador para a construção de novas relações de sentido. Assim espera-se que o aluno intensifique seu processo de reflexão durante a realização colaborativa das tarefas postadas, a fim de que seu próprio processo de

aprendizagem seja repleto de construções e desconstruções dialógicas de conceitos. Para Ramal (2002), o estabelecimento de novas relações de sentido seria possível através da inserção de textos não-lineares em sala de aula, que se caracterizam por conterem conexão de saberes, construção coletiva e subversão da atitude monológica. Broch (2008, p. 36) também ressalta que a inserção do “computador por si só não gera mudança, mas as atividades/tarefas que promovem a interação e a construção de conhecimento conjunto, mediadas pelo computador, podem desencadear processos cognitivos”.

Desse modo, visto que a produção e a reformulação dos textos do presente trabalho foram baseadas também nas sugestões de gêneros textuais de interesse dos alunos, esperava-se permitir uma maior possibilidade de conexão de saberes a partir da motivação do aprendiz. Partindo dessa visão do aluno, podemos pensar na elaboração de um currículo baseado em planos processuais, introduzindo o programa baseado em tarefas como alicerce das aulas. De acordo com Breen (1987), os planos processuais se distinguem da noção de plano proposicional, o qual apresenta o que deve ser alcançado através de definições formais de ensino e aprendizagem e segue um padrão no qual o conhecimento lingüístico é organizado de modo sistemático. Por outro lado, o plano processual embarcaria a idéia de conhecimento e significação alcançados através de eventos comunicativos. Ainda conforme o autor, o programa baseado em tarefas enfatiza a experiência do aprendiz e tarefas comunicativas que possam gerar autênticos momentos de negociação entre os alunos.

Além disso, a idéia de tarefa embasada na leitura e produção de gêneros textuais específicos parece se aproximar à realidade do aluno, visto que esse se depara diariamente com gêneros que precisam ser manipulados e produzidos.

1.1.3 O trabalho com gêneros textuais

A partir da proposição deste trabalho, espera-se também desenvolver entre os alunos a noção de texto como gênero textual, com um propósito social, que valorize a reflexão e o senso crítico, focalizando o sentido e não apenas estruturas lingüísticas. Conforme Geraldi (1985, p. 47), “na escola produzem-se *redações*, e não *textos*, isto é, a situação de produção do texto escolar é tão artificial que esse perde sua característica básica: o caráter

interlocutório.” Em aulas tradicionais, o foco das produções parece ser justamente na avaliação de aspectos pontuais da gramática, enquanto que o estudo do gênero textual é ignorado. Para Marcuschi (2002, p. 4), os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas”. Desse modo, o reconhecimento da função e do processo de organização de tais estruturas é essencial para uma efetiva produção textual por parte do aluno.

Moraes e Kleiman (1999) inclusive mencionam a necessidade de se trabalhar em LE com gênero textuais, a fim de transformar o processo de leitura em prática social, e assim estabelecer o processo de letramento. Visto que o letramento pode ser definido como um “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (SOARES, 1999, p. 3), é proposto aqui um trabalho no qual o compartilhamento das produções textuais está relacionado ao caráter colaborativo, participativo e inacabado do processo de escrever em ambiente digital. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais se configuram em formas (escritas ou orais) que são histórica e socialmente situadas. Desse modo, o trabalho com esses textos parece mais significativo, visto que não são simplesmente tipificações textuais sem valor histórico e cultural.

Para o presente estudo, propõe-se, como uma das tarefas dentre os gêneros produzidos, além do trabalho com resenha crítica, a revisão colaborativa de uma *fanfiction* a ser publicada em um site específico para esse gênero de texto. Assim, os alunos tiveram oportunidade de compartilhar sua produção com seus colegas, assim como lerem os textos escritos pelos outros a fim de sugerir modificações e receber sugestões em relação a suas *fanfictions*³. Black (2006) expõe a noção de *fanfiction* (*fanfic*) como um gênero da internet baseado na escrita de narrativas por fãs de alguns dos ícones da cultura popular, como seriados, filmes e *animes* (animação japonesa). Na produção de *fanfics*, os autores-fãs, tendo como ponto de partida a história original, podem aumentar ou modificar o roteiro das histórias, acrescentar novos personagens e modificar as relações entre os já existentes. Apesar de *fanfictions* já existirem há muitos anos na forma impressa (JENKINS, 1992), as novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) oferecem a esses fãs a oportunidade de terem encontros *online* durante os quais os autores e leitores fãs podem escrever, trocar textos, criticar e discutir

³ Exemplos de fanfictions podem ser observados no website www.fanfiction.net

mudanças em suas *fanfics* de maneira colaborativa (BLACK, 2006). Nesses momentos, os autores-fãs têm a chance de receber *feedback* de seus interlocutores leitores, escrever colaborativamente e interagir com grupos sociais afins. Os estudos de Black (2005, 2006) atestam a eficácia da utilização da escrita colaborativa, visto que os informantes de suas pesquisas desenvolveram confiança e motivação para continuar a escrever devido ao interesse e andamento fornecido por seus leitores. Esses resultados são condizentes com a opinião de Ramal (2002), a qual sustenta que a produção textual em suportes digitais impulsiona a escrita a uma nova fase, na qual os processos de cooperação e reconstrução serão essenciais.

1.1.4 Aspectos cognitivos do processo de colaboração

Em tarefas em ambiente digital, a partir de oportunidades de trabalho cooperativo, pode haver tanto foco na forma quanto no significado, e o aluno pode receber evidência negativa (POLONIA, 2003), facilitando a reflexão metalingüística a partir de sua produção. Conforme Gass e Selinker (2008), a evidência negativa é uma informação fornecida ao aluno de que sua produção é desviante das normas da língua a ser aprendida. Desse modo, na forma de *feedback* escrito, por exemplo, alunos, assim como professores, podem encontrar maneiras de salientar ao estudante que a forma produzida se afasta da estrutura da LE. Conforme Larsen-Freeman (1997), a oferta de evidência negativa pode auxiliar os aprendizes a adaptar sua língua de modo a ser o mais próxima do que seria a “língua alvo”.

Essa evidência, que se materializa no *feedback*, pode ser oferecida ao aprendiz tanto pelo professor quanto por seus colegas interlocutores, de modo a democratizar o processo de avaliação. Para o presente trabalho, a noção de *feedback* se alia à proposta de Paiva (2003, p. 221), a qual considera esse evento no contexto online como uma

reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la.

Assim, conforme proposto pela autora o *feedback* não deve se basear somente no processo de correção, mas deve incorporar também mensagens que motivem e contribuam para a aprendizagem do aluno. Conforme Vigil e Oller (1976), o *feedback* seria composto de

duas ramificações, o *feedback* cognitivo e o *feedback* afetivo. O primeiro se centraria nas informações fornecidas aos aprendizes relativas ao uso da língua, ao passo que o segundo se aproximaria justamente à idéia de respostas que estabeleçam laços emocionais e interacionais entre os interlocutores. No trabalho original, os autores procuraram analisar como a oferta desses diferentes tipos de *feedback* influencia a aquisição de L2 e a fossilização de erros. Neste trabalho, no entanto, ambos os tipos de *feedback* providos pelos aprendizes são analisados de modo a observar como esse processo ocorre em ambiente digital, sem haver com isso a intenção de separá-los em categorias e/ou verificar seu impacto na fossilização.

Em relação ao *feedback* fornecido pelos interlocutores durante a realização de tarefas online, Broch (2008, p. 15) ressalta que as interações entre díades em meio digital “transcendem o espaço físico-temporal da aula presencial”, visto que as tarefas propiciam “ações fora do ambiente e horário escolar”. Waquil e Behar (2009) inclusive caracterizam o ambiente virtual de aprendizagem como uma mola propulsora de um “processo de virtualização” no qual “são exercidas diferentes formas de relação de tempo e de espaço que implicam profundas mudanças no processo de aprendizagem” (p. 147). Justamente essas alterações se refletem na contraposição com muitas práticas tradicionais de ensino que tendem a valorizar o produto elaborado pelos alunos, sem levar em conta o processo de criação e reelaboração dos textos.

Conforme Swain (2001), a produção (tanto escrita quanto oral) seria uma ferramenta cognitiva construída socialmente, que serve à aprendizagem de L2 através do fazer do próprio aprendiz. Nesse contexto, espera-se que a inclusão de tarefas no ensino de LE auxilie também no processo de automatização da linguagem, de modo a oferecer subsídios que embasem o desenvolvimento da língua do aprendiz. Para que um processo seja considerado automático não há esforço consciente ou atenção intencional e o reconhecimento de um item (uma letra, por exemplo) não pode ser interferido e estancado – por isso a automaticidade é considerada um processo balístico, isto é, sem interrupções, conforme a definição de Segalowitz (2003). Além da natureza balística, a automaticidade também se caracteriza pela rapidez e falta de esforço consciente, e a performance derivada de tal processo automático pode ser considerada mais veloz, mais acurada e mais estável, contribuindo assim para a fluência do aprendiz (SEGALOWITZ, 2003). Assim, espera-se a construção de propostas pedagógicas que possam incitar esses processos de interação e posterior automatização nos contextos escolares. Afinal, conforme Polonia (2003, p. 39), “a interação na língua alvo não pode ser vista como uma

fonte de insumo para os mecanismos de aprendizagem internos e autônomos, pois é, ela própria, o processo de aprendizagem”.

1.2 Proveniente de *Feedback* em Produções Escritas

1.2.1 A escrita na web e a noção de autoria

Ramal (2002) salienta a noção de autoria em rede baseando-se na teoria bakhtiniana de polifonia e desse modo afirma que “o texto eletrônico subverte a tradição escrita e propõe um novo conceito ainda não definido de originalidade, de autoria e mesmo de anterioridade”. Assim, a idéia de autoria perpassa o fundamento de que a linguagem influencia e é influenciada pelo social, fazendo com que autores também sejam vistos como sujeitos influenciados por outras vozes, os quais atuam em um mundo em rede de escrita colaborativa. Para Behar e Siluk (2006), a noção de rede, quando sob o ponto de vista da informática na educação, supera a idéia de interconexão entre computadores, visto que abarca a visão de interação entre usuários que se transformam em agentes. No entanto, ainda é difícil incorporar a idéia de coletividade na escrita em contextos tradicionais em que os alunos estão acostumados a trabalhar individualmente com textos lidos (ou corrigidos) apenas pelo professor. Incluir no contexto escolar a discussão de autoria coletiva e cooperação na produção textual parece ser o primeiro passo a ser dado pelo professor que pretende implantar tarefas focalizadas na discussão e análise de textos em ambientes digitais. Conforme Demo (2008, p. 1), apesar de querermos que todo o aluno se torne autor, “a autoria precisa ser relativizada, porque, mais que ser modo de se apropriar de idéias exclusivas, é, natural e tipicamente fenômeno participativo”, visto que nossas idéias e declarações são essencialmente revestidas por um caráter culturalmente coletivo.

A questão de discutir na escola a noção de autoria em contextos digitais se faz premente, já que os alunos estão cada vez mais conectados a um mundo eletrônico no qual a leitura e a escrita se configuram de modo mais participativo e dependente de opiniões de sujeitos diversos. Conforme Lévy (2008, p. 108),

a nova escrita hipertextual ou multimídia certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. Ela exigirá equipes de autores, um verdadeiro trabalho coletivo.

Por exemplo, por vezes o site Wikipédia⁴, que se autoproclama “a enciclopédia livre que pode ser editada por todos”, é muito desconsiderado por professores e comunidade acadêmica. Entretanto, ao pensarmos nessa oportunidade de construção coletiva, podemos nos reportar ao que diz Demo (2008, p. 1), sobre os “novos aportes virtuais oferecidos pela nova mídia, que permitem autorias coletivas não apropriáveis individualmente”. Hoje se discute se a Wikipédia não pode ser até mais confiável que uma enciclopédia tradicional e impressa, visto que o número de leitores (que também se transformam em editores e revisores) é imenso. Dessa forma, há uma possibilidade de haver uma maior construção colaborativa de cada texto e uma participação mais intensa, seja de especialistas ou estudiosos iniciantes.

Com a inserção das novas TICs no contexto escolar, a noção de autoria deve ser discutida e relativizada, visto que a idéia de autoria individual se dilui conforme os meios tecnológicos perpassam o ato da escrita. Assim como na Wikipédia, na produção de blogs e *fanfictions*, por exemplo, a participação do outro, tanto no *feedback* da leitura (que invariavelmente tem efeito em produções posteriores) quanto na própria produção colaborativa, parece ser uma das características primordiais da web. Nesse sentido, enquanto muitas vezes no contexto escolar o *feedback* ainda é apenas corretivo, o *feedback* em ambiente digital parece ser mais colaborativo, de modo crítico ou incentivador.

1.2.2 A noção de erro e o *feedback* corretivo

O debate em relação à correção do erro em produções escritas foi incitado, em especial, a partir do texto de Truscott (1996), no qual o autor sustenta uma posição incisiva contra a correção gramatical. Para defender seu ponto de vista, é salientada como crítica a possibilidade de a correção do professor não ser sempre sistemática, fato que poderia ocasionar incerteza para o aprendiz acerca do que é considerado erro pelo professor. Além disso, a prática corretiva nos textos produzidos pelos alunos também poderia atuar como fator

⁴ <http://www.wikipedia.org/>

de inibição do desempenho lingüístico (TRUSCOTT, 1996), visto que o aluno pode restringir sua produção a fim de não cometer erros. Conforme esse viés, os defensores da correção gramatical estariam analisando o processo de aquisição de estruturas de forma simplista, como uma transferência de informação do professor para o aluno.

Robb, Ross e Shortreed (1986) realizaram um estudo, em contexto presencial, no qual os seguintes modos de correção foram utilizados no processo de análise de um texto: 1) uso de código para apontar tipos de erros; 2) destaque do erro; 3) numeração dos erros contidos em cada linha do texto sem identificá-los (esses três modelos seguindo uma técnica indireta); e 4) correção explícita indicando a forma correta (técnica direta). Apesar de os pesquisadores não terem percebido evolução na escrita dos alunos, ainda há controvérsia sobre o papel da correção e o impacto que cada um desses modelos de *feedback* corretivo pode ter no desenvolvimento da acurácia gramatical.

Em um artigo de resposta ao trabalho de Truscott, Ferris (1999) defende o processo de prática corretiva, que neste momento é pensado sob o ponto de vista da correção realizada pelo professor. A autora acredita que as crenças dos alunos em relação à importância da correção são relevantes no aumento da acurácia das produções, visto que a ausência de *feedback* poderia causar frustração aos alunos.

De acordo com Leki (1990), podem haver alguns problemas em relação à correção de textos por colegas, visto que esses podem focalizar com muita intensidade em questões da superfície do texto e prover comentários vagos, que não sejam úteis ao autor do texto. Por outro lado, Tsui e Ng (2000) acreditam que esse *feedback* pode salientar a noção de apreciação por reais leitores do texto, além de deixar o autor mais ciente das qualidades e limitações de seu texto.

Liu e Sadler (2003) conduziram um estudo no qual apresentaram os processos de revisão pelo colega (*peer review*) em ambientes tradicionais de correção escrita em sala de aula e em ambiente digital. A classificação desses autores, que dividiram os tipos de correção e comentários tecidos por alunos revisores em *locais* e *globais*, será adotada nessa pesquisa. Os comentários locais se referem ao *feedback* relacionado a estruturas formais da gramática utilizadas, tais como pontuação, e aspectos mais pontuais de morfologia. Por outro lado, os comentários globais incluiriam aspectos semânticos, e no caso da presente pesquisa, adicionamos os aspectos de estrutura frasal e estrutura textual no campo dos aspectos globais.

De acordo com Polonia (2003, p. 26), ainda em ambientes digitais, assim como no contexto presencial,

não é dado espaço ao aluno para fazer inferências a partir de seus próprios erros e muito menos ele tem acesso ou discute os erros de seus colegas. Surgem muitas perguntas, quase sempre dirigidas ao professor, que sempre dá a resposta de forma direta.

Dessa maneira, não há um “trabalho voltado para a tomada de consciência pelo aluno”, visto que o professor tem o controle sobre o que está certo e errado e apenas dá um veredicto sobre as escolhas e produção do aprendiz. Este é o problema que ocorre quando o ensino segue um modelo cartesiano, linear e que só permite respostas binárias, sem espaço para a articulação da multiplicidade de respostas e questões.

1.2.3 O papel do professor e a carga avaliativa

Conforme uma abordagem tradicional do processo de correção, o professor teria a função de prover o aluno com a correção dos erros (um *feedback* avaliativo). O erro, nesse caso, é considerado um desvio da norma padrão (CHAUDRON, 1988). Entretanto, as mudanças nas percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem levaram a alterações também nas atitudes e práticas em relação ao erro, surgindo, então, uma tendência em focalizarmos também nos aspectos globais mencionados anteriormente, que são muitas vezes mais influentes no texto que apenas os aspectos locais.

Nesta pesquisa, pretende-se observar a execução de uma tarefa de reformulação colaborativa em ambiente digital realizada pelos alunos, sem que haja, em um primeiro momento, intervenção direta do professor no processo de reformulação textual. De acordo com Broch (2008, p. 52), é comum ver no ensino tradicional o “*feedback* do professor com o objetivo de justificar a nota/conceito escolar, e não com o objetivo de melhorar a sua produção escrita”. Na etapa de reformulação focalizada neste trabalho, que geralmente é um procedimento ignorado nas aulas de produção textual, visto que o foco muitas vezes se concentra na nota e no papel do professor como único interlocutor, espera-se observar a função ativa dos colegas como participantes dessa construção processual de conhecimento. Além disso, o contexto de aulas online em que os alunos têm a possibilidade de lerem e comentarem de maneira síncrona e assíncrona a produção dos colegas favorece a participação

interlocutória dos estudantes. Dessa maneira, a intenção é examinar um padrão interacional que se aproxima à idéia de Ramal (2002) de cultura polifônica em sala de aula, na qual professores e alunos negociam sentido e forma através de um diálogo no qual todos têm papel relevante. Ainda nesse sentido, para Rela et al (2007), o professor deveria estabelecer uma relação de co-autoria e parceria entre os aprendizes, de modo a atuar “como um organizador de aprendizagem a provocar o desvelamento das potencialidades de seu grupo discente” (p. 32). Conforme esses autores, o professor deve ser reflexivo, de modo a promover a junção dinâmica entre pensamento e ação, visto que a reflexão pressupõe estabelecimento de ponderações quanto às práticas pedagógicas do próprio docente. Além disso, para Cardoso e Burnham (2007), o professor deve ser um mediador de ações, de maneira a permitir aos alunos o gerenciamento de seu próprio processo de aprendizagem.

A prática de avaliação, portanto, deve ser fomentada através de uma perspectiva diagnóstica e não classificativa, constituindo um momento de reflexão sobre a atuação tanto de aprendizes quanto do professor (LUCKESI, 1996). O momento de avaliação pode ser, então, constituído do diagnóstico, a partir de uma constatação e qualificação, privilegiando a disposição acolhedora no momento desse exame. Dessa maneira, com a inserção de planos baseados em tarefas apoiadas em ferramentas telemáticas de ensino podemos repensar um ensino que contemple a noção de *processo* de aprendizagem. Assim, conforme Ramal (2002), é essencial haver uma avaliação baseada na análise dos processos, não focalizada estritamente no produto.

Conforme Poehner (2007), a avaliação e a instrução do professor podem estar integradas no mesmo plano de atividades, constituindo a *avaliação dinâmica (dynamic assessment)*, segundo a qual aprendizes e professores atuam como mediadores na aquisição de habilidades. Desse modo, uma avaliação compreensiva de habilidades requer intervenção instrucional a fim de promover o desenvolvimento de habilidades dos aprendizes (POEHNER, 2007). Esse processo seria possível através de uma avaliação contínua, baseada nas etapas de efetuação de uma tarefa e não apenas no resultado final. Essa noção vai ao encontro da idéia de *avaliação formativa*, proposta por Bachman (1990), a qual é integrada ao plano curricular e gera um *feedback* no decorrer da realização de tarefas ou projetos e se distingue da *avaliação somativa*, por ser essa uma avaliação baseada somente no exame final de uma produção. Por isso, a base digital facilita justamente essa avaliação formativa, a partir da qual o professor consegue acompanhar o desenvolvimento do aluno de modo mais explícito, visto que todas suas contribuições e produções ficam registradas online.

O conceito de *avaliação dinâmica*, além de estar de acordo com a idéia de currículo baseado em tarefas, relaciona-se com a teoria sociocultural vygotskiana (1978), pois visa à avaliação dos aprendizes baseada nas idéias de ZDP e mediação. Poehner (2007) defende que aulas baseadas em *avaliação dinâmica*, fundamentando-se, portanto, na promoção de andaimento entre aprendizes e professor, auxiliam os alunos a realizarem tarefas cada vez mais complexas conforme a necessidade de mediação diminui. Schlatter et al. (2005) inclusive sustentam a idéia de conhecimento como uma rede integrada cuja avaliação deve ser executada a partir de situações reais de uso, diferente do modo isolado e único enfatizado na *avaliação somativa* (BACHMAN, 1990). Para Luckesi (2000), a avaliação deve consistir em um dispositivo acolhedor, a partir do qual a aprendizagem é examinada de maneira construtiva, dinâmica e inclusiva. A questão de acolher a partir da avaliação difere da posição de exclusão garantida quando o avaliar é fundamentado em um julgamento prévio sobre o aprendiz. Assim, na proposta deste trabalho, não houve uma intervenção direta do professor, mas o mesmo atuou, em um primeiro momento, na orientação da tarefa, antes das etapas de produção e reformulação textual por parte dos alunos. Posteriormente, uma nova intervenção do professor, em formato de *feedback*, ocorreu apenas após a participação efetiva dos estudantes na revisão dos textos. Tal *feedback*, que foi oferecido em termos de análise da estrutura do gênero, assim como em relação aos erros mais pontuais cometidos pelos aprendizes, não é focalizado no presente estudo.

1.2.4 O processo ativo de leitura e *feedback*

Conforme Broch (2008), que propõe um trabalho de escrita colaborativa em ambiente digital com aprendizes de inglês como LE em contexto de Ensino Médio, a possibilidade de a escrita ser uma tarefa conjunta e em meio virtual pode instigar uma nova abordagem pedagógica que se concentre no processo e não apenas no produto (conforme a ênfase predominante do ensino tradicional). Para que essas tarefas em colaboração configurem momentos de prática relevante ao aprendizado do aluno, é essencial a formação de comunidades de prática de aprendizado. Na aprendizagem em ambiente digital, a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem (CVAs) guia a realização e, por vezes, o

envolvimento dos alunos com a tarefa. Segundo Norton e Toohey (2001), a noção advinda de Lave e Wenger (1991) acerca das *comunidades de prática* mudou o foco das questões relativas ao aprendizado, que tinham anteriormente como intenção estudar as características de personalidade e os estilos de aprendizagem de cada aluno. A atenção, então, voltou-se para a investigação de como a organização de comunidades fornece posições para o engajamento de indivíduos nas comunidades de prática. Assim, a partir da formação e engajamento dos alunos em suas comunidades de aprendizagem, o processo interlocutório de leitura e escrita pode se tornar significativo de modo a promover *feedback* mútuo que possa auxiliar na produção de textos.

No presente trabalho, nosso propósito é a observação das etapas de reformulação/correção colaborativa em ambiente digital de um texto escrito individualmente pelos alunos, em uma primeira etapa. Um dos estágios a serem analisados é a discussão síncrona em um programa de mensagens instantâneas (MSN⁵), na qual pares de alunos discutem o mesmo texto de um colega a fim de negociarem as escolhas feitas pelo autor do texto, de modo a ratificá-las e/ou sugerir mudanças. Conforme Swain (2001), a presença da metafala, momentos nos quais o aprendiz pondera sobre as estruturas lingüísticas utilizadas nas conversas, pode ser uma evidência de aprendizagem. Desse modo, as interações entre os alunos podem indicar reflexão sobre suas próprias produções, ao mesmo tempo em que discutem as composições dos colegas.

Braine (1997) observa que produções escritas manipuladas em meio digital podem aumentar a confiança dos alunos e desse modo instigar o provimento de *feedback* por parte dos leitores. Também Albino (2001) enfatiza que interações ocorridas no meio digital podem inibir traços de timidez nos participantes do processo, visto que a distribuição dos turnos se dá de modo mais democrático. No entanto, um processo interessante que ocorre também no meio digital é o fato de algumas vezes o aluno não se pronunciar através das postagens por pensar que seus colegas já contribuíram o suficiente, de modo a não incluir informações e comentários redundantes. Além disso, o fato de o ambiente digital possuir o caráter da permanência, aspecto muitas vezes visto como positivo, pode ser um fator de desconforto inicial a alunos que têm receio de deixar suas contribuições permanentes. Aquilo que em um contexto presencial poderia ser brevemente esquecido, no ambiente digital fica armazenado.

⁵ MSN Messenger, atualmente nomeado Windows Live Messenger - <http://www.msn.com/>

Para Broch (2008, p. 34), “ferramentas tecnológicas inseridas no contexto escolar propiciam a atividade coletiva e a produção do conhecimento a distância”. Assim, podem ocorrer grandes mudanças em sala de aula em relação aos papéis, visto que os alunos podem se tornar “professores de outros alunos ou até mesmo do professor” (BROCH, 2008, p. 35).

1.3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE

1.3.1 A utilização da tecnologia na educação

Conforme Veen e Vrakking (2009), vivemos em um tempo no qual a geração *Homo Zappiens*, composta especialmente por pessoas nascidas a partir do final da década de 80, convive com diversos aparatos tecnológicos, caracterizando-se por ser “uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” (p. 30). Anteriormente, Prensky (2001) já havia utilizado o termo *nativos digitais* para definir essa geração que seria formada por falantes/usuários nativos da linguagem digital proposta pela internet e pelos vídeo-games. Para o autor, os padrões de pensamento dessa geração mudaram e por isso há uma facilidade desses novos aprendizes em exercerem tarefas múltiplas ao mesmo tempo. No entanto, o problema parece repousar nos contextos escolares com que se deparam esses jovens, visto que seus professores costumam ser os *imigrantes digitais* da era tecnológica. Assim, os professores imigrantes, falantes/usuários de uma linguagem prévia à era digital, lutam para exercer sua prática docente com uma população possuidora de uma linguagem totalmente nova (PRENSKY, 2001). Desse modo é essencial repensar nossas práticas pedagógicas, de modo a transformar salas de aulas conservadoras em ambientes multidisciplinares e digitais.

É, de fato, impressionante perceber o quanto um ambiente que deveria ser de vanguarda, como a sala de aula, demora para inserir as TICs no seu cotidiano. Para Antônio (2008),

no âmbito da escola, notamos um descompasso entre o ritmo da evolução tecnológica e o da evolução de nossos processos educacionais. O que, de certa forma, sabemos que não é novidade para ninguém: a escola implementa mudanças

de uma forma mais lenta, ainda que, paradoxalmente, seja uma instituição que se propõe a ser um fator gerador de mudanças.

Ademais, o autor também lista diversos hábitos tecnológicos que devem ser progressivamente apropriados pelos professores, de modo a também impulsioná-lo a ser um professor digital, tais como: possuir e-mail e software de trocas de mensagens a ser usado ativamente, participar de grupos online de discussão, utilizar recursos do computador assim como material da web para elaboração de aulas, dentre outros. De fato, é interessante, sobretudo, rever nossas práticas online a fim de examinar de que modo nossas aulas poderão ir ao encontro dos interesses e necessidades cognitivas dos alunos.

Apesar de Veen e Vrakking (2009) focalizarem mais o comportamento das crianças nesse mundo de redes complexas, as características dessa geração também podem ser estendidas a adolescentes e jovens adultos que lidam com o mundo online. Para os autores, hoje esses indivíduos podem “ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações” assim como “comunicarem-se e colaborarem em rede” (p. 12). Assim, a escola seria uma esfera analógica que tenta comportar sujeitos digitais. De maneira a incorporar na sala de aula medidas pedagógicas que contemplem a utilização de meios eletrônicos no contexto escolar, é essencial que o professor atue como um intermediário entre os aprendizes, as tarefas e os recursos digitais. Afinal, segundo Perrenoud (1999, p. 5), “se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes *ativos* [grifo do autor] das culturas, dos valores e do saber em transformação”.

A educação a distância pode ser considerada uma oportunidade de aprendizado em que também há aproximação entre aprendizes, visto que redes sociais e colaborativas estão disponíveis na web. As noções de compartilhamento – de arquivos, informações e idéias de autoria - formam o coletivismo em rede, que é caracterizado pela socialização do conhecimento.

Frommer (1998) inclui três instâncias a partir das quais os meios digitais podem potencializar o aprendizado de línguas estrangeiras: a) a exposição dos alunos à grande quantidade de textos, imagens e material autêntico; b) o aumento da dedicação do aluno à realização da tarefa de modo eficaz; c) a apropriação, por parte dos estudantes, das responsabilidades com seu próprio aprendizado. Além disso, conforme o autor, o computador é multisensorial, provendo materiais em mais de uma modalidade, de modo a oferecer aos alunos imagens mentais mais ricas que possam auxiliar na aprendizagem. Nesse mesmo

caminho, o computador também é multidimensional por conter hipertextos que dispõem de *links* entre diversas informações, não sendo assim limitados a espaço, além de possuírem diversas modalidades de linguagem, tais como a escrita, o som e o vídeo. Frommer (1998) também comenta que o computador oferece ao aluno uma experiência de aprendizado interativa e que, ao usar a internet, os aprendizes ganham acesso direto a textos autênticos. Nessa pesquisa, por exemplo, os alunos tiveram acesso a resenhas e *fanfictions* autênticas para leitura, a fim de servirem de modelo à sua produção. Ademais, a experiência interativa de aprendizado se deu a partir dos momentos de colaboração entre os alunos durante suas interações (síncronas ou assíncronas) em meio virtual.

O novo aprendiz, habituado com as TICs, seria um processador ativo de informação, visto que esse indivíduo, em esferas exteriores à escola, tem o controle sobre aquilo que manipula e tende a resolver, de maneira coletiva, eventuais problemas que surjam quando conectado em rede (VEEN e VRAKKING, 2009). No entanto, a educação tradicional, vista aqui como a educação conservadora, tanto em contexto presencial quanto digital, se presta a tentar transferir conhecimento ao aluno, atitude inversamente contrária ao que previa Freire (1996), segundo o qual o ensinar e o aprender se constituiriam em experiências criadoras, que criassem oportunidades para a construção e produção do conhecimento. Mencionamos o fato de a educação tradicional também poder ser encontrada em ambientes virtuais de aprendizagem, visto que não são apenas ferramentas tecnológicas as responsáveis por uma modificação nos paradigmas de ensino. O planejamento de aulas, de modo a desenvolver e contextualizar tarefas que promovam a participação colaborativa e a autonomia do aluno, é o que pode desencadear alterações naquilo que chamamos de *aula tradicional*.

Para Axt (2008), a escola que incorpora os efeitos das mudanças tecnológicas passa a conviver com imprevisibilidade, multiplicidade e proliferação de sentidos. Tais reações se opõem à idéia de currículo linear, no qual há um “consumo homogêneo de conteúdos” (p. 92) e inclusão de assuntos isolados, de modo a tolher o valor da interdisciplinaridade na escola. Uma proposta que esteja de acordo com a inserção dos meios tecnológicos se aproxima à idéia de currículo processual de Breen (1987), mencionada anteriormente, em que a disposição de conteúdos é reavaliada periodicamente a partir das negociações entre alunos e professor. De tal modo, as práticas problematizadoras são incluídas em sala de aula, de modo a desfazer o pilar de conteúdos ordenados, que formam um currículo redutor e conteudístico (AXT, 2008).

É interessante observar que durante a realização de tarefas em plataformas ou ferramentas digitais de aprendizagem o aluno tem a oportunidade de contribuir, ler e reler o que foi postado, visto que o meio eletrônico oferece a permanência do registro. Esse aspecto oferece um ir e vir do aluno, que pode praticar a leitura, a releitura e assim reconstruir seus conceitos devido à permanência das contribuições de todos. Além disso, cada aluno pode efetuar as propostas de acordo com seu próprio tempo cognitivo e utilizar espaços, como a ferramenta fórum, que propicia a participação de modo democrático, assim como permite o registro de todas as contribuições (que podem, posteriormente, ser relidas e analisadas). Esse processo de releitura e consequente análise fomenta os processos de construção e desconstrução de conceitos sobre a escrita, que são avaliados pelo aluno também de acordo com as opiniões do outro. Nesse sentido, a noção de reflexividade, apresentada por Vygotsky (1998) como um processo psicológico superior, relaciona-se à capacidade do indivíduo de se desdobrar e desdobrar objetos/conceitos a partir do seu reconhecimento proveniente do contato com outros sujeitos.

Quanto à inserção das TICs em sala de aula, as escolas muitas vezes tendem a acreditar que o programa (mesmo um jogo) multimídia já é o suficiente para a implantação da informática no currículo escolar. No entanto, observamos como é necessária a inclusão de recursos digitais que estejam embasados em propostas pedagógicas, nas quais a construção do conhecimento seja o fator de mudança. Vieira (s.d.), por exemplo, comenta a utilização de softwares focalizados em exercícios e práticas, que dariam um *feedback* fechado ao aprendiz e não apresentariam a compreensão do que está sendo realizado. De fato, tais programas são centrados em uma visão *behaviorista* de predomínio das noções de estímulo e resposta, nos quais não há real produção por parte do aluno. Assim, muitas vezes esses softwares limitam-se a apresentar exercícios nos quais os alunos têm de completar lacunas, promovendo, então, uma simples reprodução do que pode ser encontrado nos livros didáticos. Conforme Polonia (2003, p. 26), ainda há uma oferta de cursos online a distância “com sequências lineares de conteúdos, cujos exercícios e produções dos alunos obedecem a padrões facilmente identificáveis pelos professores corretores”. Assim, é necessário haver “uma mudança radical da mentalidade não só das autoridades da área educativa, mas do professorado e do próprio alunado, insatisfeitos com a atual estrutura educacional, mas adaptados a ela” (p. 20). Portanto, apenas a transposição do que é realizado, de modo incoerente em contextos presenciais, não parece ser um fator de melhora em uma estrutura escolar que requer mudanças tecnológicas e pedagógicas. O essencial é a modificação de aspectos referentes a

ações voltadas para o processo de construção de conhecimento, transformações, que, ainda conforme a mesma autora (p. 33) “devem ser de cunho pedagógico e tecnológico, baseadas em uma mudança de paradigma.”

1.3.2 Complexidade no aprendizado de LE

Conforme Veen e Vrakking (2009, p. 14), “a sociedade do futuro exige que seus cidadãos sejam capazes de lidar com a complexidade”, visto que “as redes sociais dos indivíduos cresceram e ficaram mais complexas”. Desse modo, a inserção das TICs nos contextos escolares é uma demanda atual, já que os aprendizes se deparam com um mundo calcado na utilização de recursos online. Essas redes sociais que são formadas pelos indivíduos em espaços de aprendizagem que utilizam a internet (espaços telemáticos) podem trazer benefícios a todas as áreas de conhecimento, tais como a aprendizagem de LE. Para que o uso de ferramentas e ambientes digitais de aprendizagem seja de fato eficaz no processo de ensino é essencial uma abordagem pedagógica baseada na construção de tarefas, que propicie autonomia do aprendiz e cooperação entre os interagentes de uma sala de aula. Afinal, conforme Vetromille-Castro e Axt (2007, p. 96), “a constituição e a manutenção das comunidades virtuais de aprendizagem estão ligadas não somente a elementos e ferramentas que constituem a prática pedagógica, mas sobretudo à proposta que permeia ações e usos dos recursos.” Portanto, apesar de o contexto digital de aprendizagem ser composto de características complexas, que dificultam o caráter de previsibilidade em relação a quais reações possam ter os alunos frente a determinadas tarefas, atividades que possuam teor interativo parecem mais propensas a facilitar ocasiões de aprendizagem.

Podemos aproximar a noção de aprendizagem de uma LE à teoria da complexidade, iniciada nos estudos da física e posteriormente discutida também no campo das ciências humanas. Segundo Larsen-Freeman (1997), a aleatoriedade gerada por sistemas complexos veio a ser chamada caos, conceito que viria como uma alternativa para um pensamento linear e reducionista que dominava a ciência. Desse modo, a autora acredita que com a aplicação de algumas idéias dessa teoria no campo de aquisição de L2, alguns conceitos reducionistas do processo de aprendizagem poderão ser evitados. Nesse sentido, para a teoria da complexidade,

o comportamento de seus sistemas complexos surge da interação entre seus componentes (ou agentes).

De acordo com Polonia (2003, p. 42),

o caos como aleatoriedade gerada pelos sistemas complexos relaciona-se não a um grau de desorganização máxima, mas sim ao funcionamento de uma delicadíssima rede de equilíbrio mantida a partir da dinamicidade de elementos intercomunicantes.

Desse modo, “as mudanças da língua são não-lineares e dinâmicas (...). Elas ocorrem à medida que a língua é usada, de maneira que as regras vão sendo moldadas pelo discurso e não o contrário.” (POLONIA, 2003, p. 43). A aprendizagem de uma LE também é um sistema complexo e instável, sujeito às características desse sistema tais como dinamicidade, não-linearidade, imprevisibilidade, sensibilidade a fatores externos e auto-organização (LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesse sentido, a aprendizagem de língua é vista como processual e não como produto, por isso a nomenclatura de termos como língua alvo é controversa nessa visão. Afinal, a língua sempre estará em progresso, pois não há um alvo, uma posição fixa a ser atingida. O caráter de não-linearidade, segundo Larsen-Freeman (1997) se refere ao fato de o efeito não ser sempre proporcional à causa. Por sua vez, a imprevisibilidade se relaciona à noção de condições iniciais de um processo, visto que os sistemas são sensíveis a essas condições e qualquer mudança, por mais mínima que seja, pode influenciar uma modificação no que poderia ser previsível inicialmente. Justamente à questão de ser condicionado a qualquer alteração, relaciona-se a característica de ser *sensível a fatores externos*. Vetromille-Castro e Axt (2007, p. 100), ao comparar as comunidades virtuais de aprendizagem com os sistemas complexos, afirmam que essas comunidades podem ter “perturbações que levam à sua própria reestruturação [...] que leva a outro traço complexo – a auto-organização.” Destarte, todas essas características dos sistemas complexos se entrelaçam de modo a configurar também peculiaridades do processo de aprendizagem de línguas, assim como características da formação de comunidades de aprendizagem online.

Na aprendizagem de LE, a aquisição de itens lingüísticos, por exemplo, não se dá de modo linear. A teoria do *U-shaped behavior* (GASS e SELINKER, 2008) inclusive reafirma essa noção. Segundo tal preceito, o uso lingüístico se reflete em três fases, durante o período de aquisição: 1) o aprendiz produz formas lingüísticas consonantes às normas da LE; 2) o aprendiz parece perder o que ele sabia no estágio 1, visto que sua produção se desvia da norma; 3) há um retorno à primeira etapa, na qual o uso da língua mostra acurácia. Para

Larsen-Freeman (1997), a língua, assim como os sistemas complexos não-lineares, passa por períodos de caos e ordem. Assim como de acordo com a teoria dos sistemas complexos não podemos estabelecer a linearidade e fazer previsões únicas sobre o desenvolvimento de uma LE, essas idéias também se relacionam ao campo da pesquisa. Não há, por exemplo, como fazer generalizações sobre resultados de pesquisas, segundo esse pensamento, visto que os indivíduos e contextos diversos sempre trarão resultados diferenciados. Portanto, a pesquisa aqui apresentada traz reflexões adaptáveis ao contexto em que foi aplicada, podendo ter conclusões variadas se realizada em outra conjuntura e com outros informantes.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A plataforma ROODA e a ferramenta ETC

A plataforma ROODA, desenvolvida inicialmente pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação) em 2000, é um software livre que traz a seus usuários ferramentas síncronas e assíncronas de aprendizado. “O ROODA é um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e tem como pressuposto a interação entre os participantes, focando princípios educacionais e interdisciplinares através de sua interface centrada no usuário.”⁶ Nesta pesquisa, esta plataforma foi utilizada como espaço de encontro entre alunos e professora para as aulas a distância. As ferramentas *Aula* (na qual é possível postar o planejamento de cada aula), *Fórum* (para interações assíncronas) e *Webfolio* (para depósito de materiais de alunos e professores) foram utilizadas na disciplina. No entanto, os dados contidos nelas não estarão sob exame neste trabalho, por limitações de tema e espaço.

Aqui o objetivo é observar o que ocorreu quando do uso da ferramenta ETC, por isso os outros materiais fizeram parte do andamento das aulas, mas não da pesquisa proposta. O ROODA tem uma funcionalidade auxiliar, a A2, uma ferramenta de interação síncrona que foi utilizada em uma de nossas aulas presenciais como teste. No entanto, a preferência de uso do software de mensagem instantânea, MSN, em vez do próprio bate-papo do ROODA, foi uma escolha dos próprios informantes da pesquisa, que diziam estar mais acostumados com o software da Microsoft.

O editor de texto coletivo ETC, desenvolvido pelo NUTED da UFRGS, teve sua primeira versão desenvolvida em 2002 com o propósito de auxiliar a produção coletiva de textos em ambiente digital. Uma segunda versão, produzida em 2005, trouxe novas funcionalidades ao editor, que “tornam possível o máximo de trocas de idéias entre os autores do texto, sem deixar de respeitar o tempo, a individualidade e os processos de cada um.”⁷ As funcionalidades auxiliares, disponíveis na página inicial do ETC, são: a) Dados Pessoais; b) Biblioteca (utilizada para uma possível inserção de material de apoio); c) Fórum e d) Ajuda.

⁶ Informação disponível em: < http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/projeto_rooda.htm>. Acesso em: 23 nov. 2009.

⁷ Informação disponível em: <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/projeto_etc.html>. Acesso em 23 nov. 2009.

Ainda na página inicial, o usuário tem acesso ao quadro “Grupos de que participo”, e ao clicar sobre o nome de um deles surge a opção “Textos de que participo”, tela em que há o conjunto de textos de que o usuário faz parte.

Abaixo, está uma imagem da tela inicial do ETC.



As funcionalidades de navegação do ETC que se relacionam à produção de texto são as seguintes: a) Editar; b) Inserir seção; c) Histórico (na qual todas as edições ficam armazenadas, contendo a data, hora e o autor de cada modificação); d) Lixeira; e) Restaurar Lixeira e f) Participação (na qual há uma avaliação quantitativa da participação dos usuários).

Abaixo, segue a tela com essas funcionalidades.



2.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa sete alunos de uma turma de Estudos Complementares de Inglês II da Unidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), disciplina ministrada na modalidade semi-presencial. Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios. Os alunos eram os seguintes:

- a) Bruna, com 21 anos, cursando o quinto semestre do curso de Letras, com experiência como monitora de inglês;
- b) Gisele, com 22 anos, cursando o quinto semestre do curso de Letras, com experiência como monitora de inglês;
- c) Jorge, com 26 anos, cursando o sétimo semestre do curso de Letras, com experiência na área de tradução, versão e serviço de intérprete;
- d) Lúcia, com 20 anos, cursando o quinto semestre do curso de Letras, com experiência como bolsista de extensão;
- e) Sônia, com 23 anos, cursando o último semestre do curso de Letras, com experiência na área de tradução;
- f) Laís, com 22 anos, cursando o último semestre do curso de Letras, com experiência como professora de inglês em cursos privados;
- g) Poliana, com 24 anos, cursando o sétimo semestre do curso de Letras, com experiência como bolsista de pesquisa.

As alunas que efetivamente participaram de todo o processo foram Laís, Bruna, Gisele e Poliana. Um dos alunos da turma, Jair, não teve sua produção examinada nesta pesquisa, visto que participou de apenas uma etapa do estudo – a produção da primeira resenha crítica sobre cinema – e mesmo ao receber comentários dos colegas, não elaborou versões posteriores de seu texto. Desse modo, por razões metodológicas, sua produção não foi utilizada neste trabalho.

2.3 Caracterização do estudo

Essa pesquisa se caracteriza como essencialmente qualitativa, com uma breve análise quantitativa relativa à tipificação de erros ressaltados pelos alunos. O fato de a pesquisa ser majoritariamente qualitativa se deve justamente ao fator da complexidade que envolve a base teórica e as reflexões em relação à análise obtida. Conforme Silva e Silveira (2008, p. 152), a abordagem qualitativa é “compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade [...] sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados”. Desse modo, as características da pesquisa qualitativa justamente permitem uma maior proximidade dessa abordagem com a teoria da complexidade, a qual considera que os resultados de uma pesquisa não são sempre previsíveis. Visto que, no estudo qualitativo, as peculiaridades dos sujeitos, assim como as condições particulares que possam ser influenciáveis no estudo, são focalizadas, tal abordagem se identifica com a teoria da complexidade.

Para Burns (1999), o objetivo da pesquisa qualitativa é oferecer descrições e interpretações de contextos sociais, e o pesquisador tenta analisar o comportamento em um contexto específico. Por isso não há tentativa de controlar variáveis, visto que essas são inúmeras, e também não há intenção de produzir generalizações dos resultados. Segundo diversos autores (BAILEY, 1998; CRONBACH et al, 1980; FIRESTONE, 1987 *apud* BURNS, 1999, p. 24), as abordagens qualitativas e quantitativas podem se complementar conforme os objetivos da pesquisa. É desse modo que um breve exame quantitativo da tipificação de erros é inclusa neste trabalho - com o objetivo de embasar a análise qualitativa. A partir da verificação desses dados em gráficos, referentes à tipagem de erros, é realizada uma apreciação qualitativa do material coletado.

No trabalho aqui proposto, os informantes de pesquisa, conforme explicitado acima, são alunos do curso de Graduação em Letras da UFRGS, que estavam matriculados na disciplina de Estudos Complementares de Inglês II (disciplina focalizada na produção escrita).

Cada aula direcionada ao provimento de insumo aos participantes, nas quais foram analisadas e discutidas as características de cada gênero textual estudado na disciplina (resenha crítica de seriado/cinema e *fanfiction*), na ferramenta fórum da plataforma digital ROODA, foi seguida da composição dos textos por parte dos alunos. Em um segundo momento, o qual é o foco desta pesquisa, os informantes realizaram a tarefa de

correção/revisão/reformulação de textos, em ambiente digital. Para tanto, a proposta era que os alunos utilizassem uma ferramenta de interação síncrona, discutindo os critérios de reformulação de seus textos através de um software de comunicação instantânea (MSN). Posteriormente, essas interações síncronas foram enviadas para a professora/pesquisadora, que requisitou o acesso a tais dados por razões de pesquisa. A partir da produção feita pelos alunos, foi pedido que esses estudantes realizassem uma análise do texto de seus colegas, sem serem mencionados pela professora quais critérios de reformulação/correção deveriam ser empregados por eles.

Os estudantes puderam realizar modificações nos textos dos outros aprendizes com a utilização da ferramenta de editor de texto coletivo, ETC, na qual os alunos têm a oportunidade de editar e alterar conteúdos de forma colaborativa. Nesse sentido, os aprendizes puderam participar de uma reformulação da produção inicial, editando ou postando comentários e sugestões, a fim de influenciarem e serem agentes de construção do texto. Essas modificações são gravadas na ferramenta, de modo a possibilitar ao pesquisador a verificação de quem foi o responsável pela alteração, assim como quando isso ocorreu. O objetivo durante esse período era verificar de que modo é realizado o processo de reformulação colaborativa pelos colegas, antes da reescrita de uma versão final do texto proposto.

Visto que um dos objetivos era analisar de modo descritivo e interpretativista o processo, foram observadas quais eram as sugestões e correções apontadas pelos alunos a fim de investigar como se dá a reformulação colaborativa no meio digital. As interações online do programa de mensagens, assim como os registros digitais no editor ETC, foram coletados a fim de constituírem o ponto de partida das análises.

Conforme Burns (1999), experiências e comportamentos humanos constroem realidades que são subjetivas, assim sendo, a pesquisa qualitativa pode envolver o entendimento de um contexto de pesquisa a partir da participação também do próprio sujeito pesquisado, formando, então, uma perspectiva êmica. Para tanto, na presente pesquisa foram oferecidos questionários aos participantes durante e após a participação no estudo, de modo a verificar as opiniões e percepções dos alunos quanto à experiência de leitura e produção em ambiente digital.

Portanto, de maneira geral, podemos caracterizar essa pesquisa como qualitativa com uma breve análise quantitativa em relação aos erros ressaltados pelos alunos. O estudo ocorreu em uma disciplina semi-presencial da Graduação em Letras na UFRGS – Estudos

Complementares de Inglês II, com a utilização da plataforma digital Rooda, da ferramenta online ETC e do software MSN, restringindo nossa investigação aos dois últimos recursos digitais mencionados. No processo de análise, foram investigadas as correções e reformulações síncronas em pares (provenientes da interação através do MSN), assim como correções e reformulações assíncronas (através das postagens na seção *Comentários* do ETC e das edições produzidas pelos leitores no corpo dos textos publicados no ETC). Assim, foi feita uma análise descritiva e interpretativista do processo, com observação de quais foram as sugestões e correções apontadas pelos alunos/leitores. Ademais, o *feedback* posterior dos alunos foi averiguado, bem como uma análise comparativa entre as versões do texto (nos casos em que ocorreu a reformulação) foi realizada.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Análise do *feedback* do leitor: postagens assíncronas

A seguir, há uma apreciação das observações feitas, na seção *Comentários* do ETC, pelos leitores sobre as resenhas sobre cinema/seriados de TV de seus colegas. Para fins de análise da pesquisa, a primeira resenha escrita pela aluna Sônia não foi avaliada, pois não houve participação dos colegas, já que o texto foi enviado após o prazo e postado posteriormente no ETC.

É interessante observar que, mesmo em momentos de crítica, esses comentários tendiam a incluir *smileys*⁸ e a ser escritos pelo colega/leitor de modo sutil e engraçado, a fim de não ferir a face do autor do texto, assim como para preservar a sua própria.

- a) Resenha do seriado *Pushing Daisies*⁹ (escrita pela aluna Gisele e avaliada pela aluna Laís na seção *Comentários* do ETC): Laís diz ter gostado da resenha, mas achou o texto um pouco confuso em certas partes. Ela acredita que a maior parte dos erros gramaticais cometidos por Gisele se deve à falta de atenção. Ela enfatiza a estrutura do texto falando que algumas frases parecem estar deslocadas no conjunto e comenta que gostaria de ter lido uma explicação sobre o porquê do nome desse seriado. Destaca algumas tiradas inteligentes utilizadas pela autora no corpo do texto, mas diz não ter gostado de algumas escolhas de estilo, como a utilização de elipses, pois lembram um poema. Além disso, a revisora se identificou com Gisele, pois diz ter passado pela mesma situação – escreveu sobre um seriado do qual era muito fã e tinha tanto para dizer que acabou se perdendo. Ela ainda avisa à autora que teve alguns problemas de edição no ETC, por isso várias versões de edição foram publicadas, mas apenas a 4ª era a que contava.

⁸ *Smileys*, também conhecidos como *emoticons*, são combinações de caracteres do teclado criadas a fim de designarem expressões faciais (CRYSTAL, 2006), tais como os símbolos a seguir que indicam contentamento e descontentamento respectivamente :) e :(

⁹ Anexo 1

- b) Resenha do filme *Enchanted*¹⁰ (escrita pela aluna Bruna e avaliada pelas alunas Laís e Gisele na seção *Comentários* do ETC): Laís diz ter gostado da resenha, mas acredita que após o primeiro parágrafo o texto fica um tanto superficial, pois não há informação suficiente sobre o filme, fazendo com que o texto pareça um sumário de DVD. A autora responde que a intenção era não oferecer *spoilers*¹¹ ao leitor. Gisele concorda com o comentário de Laís, mas também enfatiza alguns aspectos interessantes do texto, como a utilização da expressão “Once upon a time”, logo no início do texto, que remete a contos de fadas (e justamente se aplica à proposta do filme).
- c) Resenha do seriado *United States of Tara*, intitulada *Not the average housewife*¹² (escrita pelas alunas Laís e Poliana e avaliada pela aluna Gisele na seção *Comentários* do ETC): Gisele ressalta várias qualidades do texto escrito, como a ênfase em mostrar o quanto o seriado é diferente de outros já produzidos, o paralelo estabelecido entre esse programa e *Friends* e o fato de as autoras do texto irem direto ao ponto, mostrando claramente sua opinião.
- d) Resenha do seriado *House*¹³ (escrita pela aluna Lúcia e avaliada pelas alunas Gisele e Sônia na seção *Comentários* do ETC): Gisele comenta que a resenha está interessante, pois é mencionada, por exemplo, uma relação entre Dr. House e a sociedade, e também há utilização no texto das palavras proferidas pelo próprio personagem. Apesar disso, alguns parágrafos, segundo a leitora, parecem estar muito longos, especificamente aqueles referentes à relação entre House e seus subordinados. Em seus comentários, Sônia diz adorar a série e enfatiza o quanto gostou do texto. Ela ainda concorda com os apontamentos gramaticais feitos no corpo do texto pela leitora Laís, mas diz que alguns termos médicos parecem não ter sido compreendidos por ela, visto que Laís supostamente não seria uma fã da série.

¹⁰ Anexo 2

¹¹ Palavra proveniente do verbo “spoil” em inglês, que tem o sentido de *estragar, deteriorar*. Quando relacionada a veículos na mídia (tais como filmes, seriados de TV, livros e jogos), é uma expressão usada para alertar o leitor de que no discurso proferido há revelações importantes sobre o decorrer da história, que podem inclusive prejudicar ou *estragar* o fator surpresa da obra.

¹² Anexo 3

¹³ Anexo 4

- e) Resenha sobre o filme *New Jersey Drive*¹⁴ (escrita pelo aluno Jorge e avaliada pela aluna Bruna): não recebeu avaliações na seção *Comentários* do ETC, mas essa área foi utilizada pelo próprio autor para justificar uma escolha que havia sido feita no texto. A aluna Bruna, ao ler essa resenha, questionou, no corpo do texto (utilizando o mecanismo de edição do ETC), se era necessária a inserção de informações sobre a trilha sonora do filme. O autor, na seção de *Comentário*, além de agradecer a leitura de seu texto, explicou esse adendo, dizendo que essas informações eram relevantes, pois a trilha sonora é uma importante característica dessa obra. Desse modo, segundo Jorge, um parágrafo inteiro da resenha foi dedicado a esse aspecto, visto que a música pode capturar a atmosfera de ação em qualquer filme, inclusive em *New Jersey Drive*. Para finalizar sua argumentação, o autor adicionou que a importância da trilha sonora é tamanha de modo a ser comprovada no *Oscar*, prêmio que possui uma categoria específica para esse componente. Ao comparar esses comentários com um dos *chats* realizados pelas alunas Gisele e Bruna, é possível perceber que Bruna postou esse comentário, mas ambas haviam discutido o tema juntas.

A seguir, as observações incluídas na seção *Comentários* do ETC referem-se ao outro gênero textual aqui analisado – *fanfictions*. As *fanfics* escritas pelos alunos Jorge e Sônia não são aqui avaliadas, pois foram postadas após o prazo e assim não receberam comentários dos colegas. Na tarefa de produção, os alunos tinham como objetivo ler algum site de *fanfiction* (foi indicado o *fanfiction.net*), escolher uma história de sua preferência, ler até certo ponto e a partir daí continuar a narrativa, criando um novo desenrolar de ações.

- a) Continuação de *fanfiction* sobre *O diário da Princesa*¹⁵ (escrita pela aluna Bruna e avaliada pelas alunas Laís, Gisele e Poliana): Laís comenta ter gostado da história, especialmente pela autora ter continuado com o estilo do autor da *fanfiction* original. Gisele concorda com Laís em relação a esse ponto e diz o quanto Bruna transporta a essência de Mia (a princesa, personagem principal do livro) para o texto. Além disso, de acordo com os comentários típicos dos leitores de *fanfictions*, Gisele pede que Bruna escreva mais sobre Mia e Michael (o casal da história). As *fanfictions* costumam enfatizar relações amorosas entre os personagens que compõem os meios

¹⁴ Anexo 5

¹⁵ Anexo 6

nos quais essas histórias se baseiam, e os leitores que postam *reviews* nos sites com esses textos costumam incluir em seus comentários o fator romance com muita frequência. Poliana, em seu comentário, diz não conhecer a história original e pensa que o nome do objeto original do qual a *fanfiction* provem é *Torn*. No entanto, Laís acrescenta que se trata de um filme intitulado *Princess Diaries*, ao que Bruna responde, comentando que além de filme é também um livro.

- b) Continuação da *fanfiction* sobre *Harry Potter*¹⁶ (escrita pela aluna Gisele e avaliada pelas alunas Laís, Bruna e Poliana): Laís utiliza a linguagem característica da internet para revelar sua afeição pelo texto (*awwww*¹⁷) e elogia a história, falando que é uma graça (*so cute*). Bruna reitera o enunciado de Laís e diz ter adorado a parte que envolve dança. Ela enfatiza que adora o casal, dizendo o quanto eles eram felizes enquanto viviam. No entanto, o fato de lembrar que os personagens estão mortos a deixa triste. Nestes trechos de emoção, a leitora utiliza *smileys* para indicar sua felicidade ▶ =) e tristeza ▶ =\ . Poliana diz que tem alguns problemas em relação a histórias que são românticas demais, chegando a quase detestá-las por parecerem falsas. No entanto, ela diz que admira pessoas positivas, que vêem além do lado negativo da vida real. Ao final, ela, assim como as demais leitoras, diz ser essa uma *cute story* e elogia a autora.

Os comentários indicados acima, em relação ao texto sobre *Harry Potter*, têm certas similaridades com as *reviews* postadas, pelos leitores no próprio site *fanfiction.net*, sobre a *fanfiction* original. Abaixo há inclusive o exemplo de um *review*¹⁸ postado por um dos leitores que se assemelha aos comentários realizados pelas alunas, em relação à linguagem utilizada e à expressão de encantamento.

Reviews for: Under the Stars



shortie
2009-06-05 . chapter 1

aw it was so cute and sweet and aw

you're actually amazing and writing romance there are some fanfics i've read by people who only ever right romance and they are nowhere near as good as this one...keep it up

¹⁶ Anexo 7

¹⁷ Expressão utilizada na internet para indicar encantamento por algo.

¹⁸ Comentário disponível em: < <http://www.fanfiction.net/r/1697977/> > . Acesso: 23 nov. 2009

O fato de haver analogias entre essas postagens indica o grau de envolvimento das aprendizes com a tarefas de ler e avaliar o texto dos colegas. Assim como os leitores de *fanfiction* de um site, elas também se prenderam ao texto e o analisaram de modo semelhante aos ditos “reais leitores” de *fanfiction*. Nesse caso, elas realmente se transformaram em leitores que estavam ali com o propósito de indicar melhoras, dar apoio ao autor (um dos pré-requisitos para a continuação de *fanfictions*) e destacar as qualidades da história, sem para isso conduzir uma carga avaliativa de alguém que corrige.

- c) Continuação da *fanfiction* sobre *House*¹⁹ (escrita pela aluna Lúcia e avaliada pela aluna Gisele): A leitora já inicia seu depoimento utilizando um acrônimo da internet (OMG²⁰) para expressar seu espanto com o decorrer da história. Ela diz que a autora não deveria ter incluído a AIDS no histórico de vida de Wilson, por isso ser triste e pelo seu amor ao personagem. Quando menciona AIDS, ela avisa a autora o fato de SIDA (modo como Lúcia havia escrito no texto em inglês) ser a palavra em português. No final do comentário, diz que apesar desse detalhe, é um texto muito bem escrito. A autora responde ao comentário dizendo que sua revisora está certa e ainda comenta “I’m idiot”, mas acrescenta uma interjeição típica da internet (hehehe²¹) para amenizar a repreensão a si mesma e deixá-la espirituosa. Lúcia também comenta gostar do personagem Wilson e diz que ele continuará “nice” (*he's keeping being nice: a nice gay and a nice 'aidético'*). A frase anterior pareceu um tanto preconceituosa, no entanto não houve mais participações de outros colegas nessa seção, para verificarmos qual foi a reação deles diante dessa postagem.
- d) Continuação da *fanfiction* sobre *Ten things I hate about you*²² (escrita pela aluna Poliana e avaliada pelas alunas Laís, Bruna e Gisele): Laís inicia o *feedback* comentando que esse não foi um final feliz para a história e que desse modo o poder feminino (“girl power”) é demonstrado. É, inclusive, incluído o acrônimo de internet “lol”²³, após esse comentário, reafirmando a posição da leitora que ficou surpresa (e possivelmente até satisfeita) com o fechamento inesperado que a autora deu para a

¹⁹ Anexo 8

²⁰ Abreviação para *Oh My God*.

²¹ Interjeição da internet para caracterizar risos.

²² Anexo 9

²³ Acrônimo para a expressão “lots of laughs” ou “laughing out loud”.

história. Bruna diz que a resenha é muito bem escrita, mas não gosta do fato de Patrick and Katy estarem separados. Ela faz uma homenagem a Heath Ledger, o ator que interpretou Patrick no filme e morreu anos mais tarde, incluindo um símbolo da internet para indicar seu afeto pelo ator ▶^^²⁴, a expressão R.I.P.²⁵ e um *emoticon* para indicar tristeza ▶ =/ . Gisele diz que prefere Kat e Pat juntos, apesar de admitir ser essa uma idéia um tanto “girly”. Ela fala que a autora teve êxito na composição, afirma ter gostado da punição dada a Patrick e o fato de o pai de Kat ter dado a ela uma guitarra Fender.

É interessante observar que na maioria dos comentários há um grande envolvimento das leitoras com a mídia original na qual a história é embasada. Assim, elas revelam ter conhecimento das tramas originais e dos personagens que formam tais enredos. Na realização dessa tarefa, as alunas/leitoras demonstraram um alto grau de comprometimento na leitura dos textos, visto que submergiram nas histórias a ponto de não se preocuparem com algumas formas lingüísticas desviantes empregadas pelos autores dos textos. Assim como na leitura de textos de *fanfiction* postados em sites, o foco principal do leitor foi a trama, as intrigas e as relações entre os personagens. Esse foco é explicitado nas *reviews* que os leitores em sites de *fanfiction* postam das narrativas publicadas, assim como nos comentários postados pelas alunas/leitoras dessa pesquisa. Inicialmente, um dos objetivos era verificar de que modo os alunos discutiriam as questões do gênero textual, em termos de estrutura produzida pelos seus colegas, já que, previamente à produção, discussões sobre o gênero haviam sido lançadas. Pode-se observar que a análise dos aprendizes se voltou mais aos erros pontuais durante as modificações no corpo do texto, utilizando o mecanismo de edição do ETC, ao passo que o debate sobre a estruturação dos gêneros e o envolvimento do leitor com a trama se produziu na seção *Comentários* da ferramenta (conforme a apreciação acima).

3.2 Análise do *feedback* do leitor: conversas síncronas

As interações estabelecidas pelos aprendizes através do MSN, foram redirecionadas à professora da disciplina, a pesquisadora do presente trabalho, a fim de que pudessem ser

²⁴ Esse símbolo é utilizado para indicar um sorriso ou apreciação.

²⁵ Acrônimo para *Rest in Peace* (Descanse em Paz).

analisadas posteriormente. Ficou o cargo dos estudantes o envio ou não de tal material (editado ou original) para fins de pesquisa. Para exemplificação de alguns momentos em que houve vinculação entre as atitudes dos alunos e indícios de autonomia fomentados pela tarefa, incluímos em seguida trechos de conversas síncronas entre as estudantes da turma, que discutiam o processo de reformulação das *fanfics* escritas por seus colegas. Apenas alguns dos *chats* abaixo contêm hora de postagem de cada mensagem, visto que os alunos enviaram suas interações de formato diferente para a professora/pesquisa. A grafia original das postagens produzidas pelos alunos foi preservada e reproduzida aqui sem correções.

No excerto abaixo, logo no início da interação síncrona via MSN, quando as alunas começam a discutir seu processo de reformulação de uma *fanfiction*, em pares elas negociam qual deve ser seu primeiro texto de análise. Em dado momento, observamos que as aprendizes já iniciam um procedimento de autonomia cognitiva, no qual realizam decisões conjuntas, baseadas em suas próprias escolhas enquanto alunas usuárias do ambiente digital.

CHAT 1

Gisele says:

Witch review are we talk about?

Bruna says

Dunno, lemme see

Gisele says:

OMG

Bruna says:

What?

Gisele says:

What about House?

Bruna says:

OK

CHAT 2

Gisele says:

haha

Ok

So which fic we will read first?

Bruna says:

i don't know

could be l's?

Gisele says:

Perfect

Do you open?

O primeiro trecho de chat²⁶ acima (Chat 1) refere-se à primeira interação síncrona entre as aprendizes Gisele e Bruna na disciplina, que ocorre em uma aula presencial na qual as ferramentas estão sendo apresentadas aos alunos. Durante essa interação, elas começam a negociar qual texto escolherão para ser reformulado, iniciam a discussão sobre sua compreensão do texto e baseiam-se no trabalho realizado por outros colegas para fazer as modificações no ETC. O segundo excerto de chat²⁷ (Chat 2) também inicia com um diálogo similar de cooperação durante a tarefa, de modo a promover uma negociação acerca do texto a ser analisado.

Bruna says:

how can I call his atension?

Gisele says:

Ask in a parenthesis who it fits in the text.

Gisele says:

Like LAÍS did in Lúcia's review

Bruna says:

it´s like:" why this is relevant in the text"

Gisele says:

Just like that

Bruna says:

do you wanna me doing the same?

Gisele says:

What?

Bruna says:

as LAÍS in Lúcia's review

Gisele says:

Yes, just to call his attention

Bruna says:

'k, just there or all editing parts

O excerto acima, relativo ao Chat 1, também demonstra que os alunos, mesmo em duplas, embasavam-se na realização da tarefa efetuada por seus colegas para guiar seu próprio trabalho. Desse modo, o trabalho é colaborativo também por não se restringir às duplas que estavam atuando na interação síncrona.

No excerto abaixo (Chat 2), as alunas discutem possíveis modificações no texto, mas decidem não alterá-lo por acreditarem ser uma questão de estilo de escrita da autora. Todas as questões são negociadas antes de edições serem feitas.

²⁶ O chat completo está disponível no Anexo 10.

²⁷ O chat completo está disponível no Anexo 11.

Gisele says:

I don't know, because it is about style, but wouldn't be better to say "couldn't control her..."

Bruna says:

maybe

Gisele says:

He had been an ideal husband for years now; supporting his wife when she decided to start taking medication to suppress her other personalities, supporting her when she decided to stop taking the medication, when she decided to admit herself to a clinic, he had done everything a perfect husband would have done, but now he was done."

This sentence is long

Bruna says:

but it is not style?

the "couldn't" thing

Gisele says:

I think that is better split before the "when she decided..."

Bruna says:

wait

Gisele says:

Yes, it is style, it is because of it that I don't want change, but it sounds better, to me, anyway

Bruna says:

what are you talking about?

Gisele says:

My last coment it was about the could not thing

But what do you think about split that sentence

?

Bruna says:

yeah, i agree

Em seguida, Bruna posta uma parte de uma *fanfiction* escrita por uma colega. Ambas interagentes discutem a estrutura textual, e Bruna aponta para uma questão gramatical relativa ao uso do pronome e pede a certificação de sua interlocutora a fim de promover uma reformulação baseada em escolhas cooperativas. Nesse momento, o discurso sobre a negociação da aprendizagem vem à tona, pois a presença do outro se faz relevante no processo de reflexão e re-elaboração de conceitos.

Bruna says:

Max knew all of this. He knew his wife was sick and could not control his alters, but he was tired of living like this.

this part made me confused

Gisele says:

why?

Bruna says:

is not HER alters?

Gisele says:

yes it is

Conforme o trecho acima, relativo ao Chat 2, observamos que durante o processo de discussão e reelaboração do texto, as alunas dão andamento à atuação da outra ao propor edições, conferirem a concordância com a colega e realizar as modificações de modo colaborativo, tomando assim decisões de modo autônomo, sem intervenção direta do professor.

No excerto seguinte (Chat 2), uma das alunas inclusive menciona o mecanismo de *noticing* (Swain, 2001), segundo o qual o aprendiz percebe lacunas na sua produção. Nesse caso, baseado na análise da produção alheia, a aluna tem oportunidade de observar seus próprios erros ao entrar em contato com o processo de leitura, exame e reformulação. Há uma tomada de consciência em relação às lacunas na produção do próprio aprendiz a partir do exame de outro texto.

Gisele says:

I couldn't see nothing wrong

Let's talk serious

I saw some mistakes that I do when I wrote. Some lack of attention

Tais dados refletem a relação encontrada entre os indícios de autonomia e a atuação dos alunos durante suas interações síncronas no ambiente digital.

No chat 3²⁸, as alunas Laís e Poliana começam a discutir a resenha sobre *Pushing Daisies*, de autoria da aluna Gisele, e alguns desses apontamentos são realmente incluídos por elas na seção *Comentários* do ETC. Conforme vimos na seção anterior, na apresentação dos comentários postados, uma das questões incitadas pelas alunas leitoras em relação a esse texto era o fato de o nome do seriado não ser explicado no texto. Abaixo, vemos o momento em que esse apontamento foi negociado por elas durante o *chat*. Posteriormente, a aluna Laís foi responsável por postar em *Comentários* a conclusão dessa conversa que ambas tiveram.

Poliana says:

oh

maybe she could bring a little bit about the tittle...why pushing daisies

Laís says:

what do u mean about the title? i think she explains it on the text

Laís says:

like, the shoes about pies, murders and love

Poliana says:

is it an expression?

²⁸ O chat completo está disponível no Anexo 12.

Laís says:

like, during the texts she talks about it

Poliana says:

but that's the point

Laís says:

ok, so maybe on the comments we can say that she could've said why it's called like that

Poliana says:

what is the relation between the show and its title?

Poliana says:

yup

Poliana says:

i mean...why the creator chose this title

No Chat 4²⁹, as alunas mantêm um processo de consultar uma a outra quanto às estruturas lingüísticas que pensam ser desviantes. Elas se auto-corrigem, pedem a opinião uma da outra e confirmam se ambas estão de acordo para editarem os textos. Exemplos dessas situações ocorrem conforme os excertos abaixo.

Laís says (21:29):

You are almost blinded for this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series

Laís says (21:29):

can u say blinded for?

Poliana says (21:30):

vo checar

Laís says (21:30):

i think it's by

Poliana says (21:30):

it exists

Laís says (21:30):

like, u can say you're blinded for life, but by the lights

Laís says (21:30):

but i dont think it means the same thing

Poliana says (21:30):

hmm

Elas se consultam sobre o que pode ser feito ou não e no final persistem dúvidas quanto a certas partes não muito claras. Em certo momento, no chat 4 abaixo, a aluna Laís pede confirmação sobre sua hipótese, ao que Poliana diz nem discordar, pois Laís sabe muito. Entretanto, Laís diz que não ser assim e, posteriormente, elas continuam sua cooperação.

Laís says (21:35):

do u agree with what i said?

Poliana says (21:36):

²⁹ O chat completo está disponível no Anexo 13.

yup

Poliana says (21:37):

and i dont discuss

Poliana says (21:37):

cuz u know a lot a lot

Laís says (21:37):

no i dont

No trecho abaixo, percebe-se uma liderança da aluna Laís, apesar de ela ainda pedir confirmação de sua interlocutora quanto à possibilidade de realizar uma edição no texto. Primeiramente, ao contrário de Laís, Poliana não acredita que uma das frases do texto esteja confusa. No entanto, sua colega logo a convence.

Laís says (21:39):

Snook, waitress on Pie Hole and secretly in love for Ned and amazing singer that give us some off the best moments in the series

Laís says (21:40):

i thought this whole thing was weird

Laís says (21:40):

like, too confusing.

Poliana says (21:40):

some of

Poliana says (21:40):

i dont think its confusing

Laís says (21:41):

i would change it to "A waitress AT THE pie hole WHO is secretly in love WITH ned and an amazing singer

Laís says (21:41):

u dont?

Laís says (21:41):

i think it lacks like links from one thing to the other

Poliana says (21:41):

u r right

Laís says (21:42):

can i change it?

Poliana says (21:42):

yup

Laís says (21:43):

ok

No trecho abaixo, novamente há uma liderança por parte da aluna Laís, que examina o texto, oferece sugestões de melhora, confirma suas hipóteses com a interlocutora e após ter suas suposições ratificadas, edita o texto sob análise.

Laís says (21:48):

*have sighs crises
isnt it SIGH crises?*

Poliana says (21:49):

lemme see

LAÍS says (21:49):

ok

Poliana says (21:50):

u r right

Laís says (21:51):

a promises of a movie was make

Laís says (21:51):

a promice of a movie was made right?

Poliana says (21:51):

oh

Poliana says (21:51):

course

A aluna Poliana parece insegura quanto a enviar a análise feita pela dupla, pois não quer apontar os “erros” da autora do texto. No entanto, Laís diz que o texto delas também será analisado e seus erros serão igualmente apontados. É interessante observar que os alunos ainda observam esse processo de análise do outro com certa desconfiança, como se o objetivo fosse uma avaliação categórica da produção do colega.

Poliana says (22:02):

shes gonna see loads of awful things

Poliana says (22:02):

we found

Laís says (22:03):

yeah, but thats what were supposed to do

Laís says (22:03):

n theyre gonna do it to our text too

Laís says (22:04):

can i post it?

Poliana says (22:04):

ok...go ahead

3.3 Discussão acerca das reformulações construídas pelos leitores

Os apontamentos destacados abaixo referem-se às modificações e comentários realizados pelos leitores no corpo do texto original postado pelo autor.

As resenhas de *Enchanted* e *United States of Tara* não receberam modificações no corpo do texto por parte dos leitores-alunos. Por sua vez, na resenha de *New Jersey Drive*, não foi realizada reformulação pelos colegas, mas foi acrescentado no corpo do texto o comentário relativo à trilha sonora do filme, já discutido na seção 3.1.

Para efeitos de análise, portanto, podem ser observadas as resenhas de *Pushing Daisies* e *House*, a fim de ser discutida a recorrência de apontamentos relacionados aos erros nas produções, por parte dos alunos/revisores. Desse modo, abaixo está incluída uma classificação dos erros assinalados pelos aprendizes. Logo após, com base nesta primeira análise, são apresentadas tabelas com os dados quantitativos em relação aos erros destacados por esses estudantes. Os erros apontados estão em concordância com as edições feitas pelos alunos e falhas possivelmente decorrentes de problemas de digitação não estão incluídas abaixo. Todos os erros listados a seguir podem ser encontrados nos textos em anexo, em cor destacada pelos próprios revisores.

No corpo do texto, utilizando o item de edição do ETC para editar a resenha de *Pushing Daisies*, as alunas Poliana e Laís fizeram os seguintes apontamentos em termos de erros locais. A primeira frase refere-se ao texto original, ao passo que a segunda (indicada pelo OK), é relativa à sugestão do colega leitor.

Tempo Verbal e Conjugação

(*it's not like I wasn't warned*)

Ok (*it's not like I hadn't been warned*)

(*who had kill him/her*)

Ok (*who had killed him/her*)

(*there are more*)

Ok (*there is more*)

(*you falling in love*)

Ok (*you fall in love*)

(*that give us*)

Ok (*that gives us*)

(*was make*)

Ok (*was made*)

Preposição (Uso da partícula e influência em outras estruturas)

(kind off weird)

Ok (kind of weird)

(expecting fall)

Ok (expecting to fall)

(starting for the characters)

Ok (starting from the characters)

(the gift to bring)

Ok (the gift of bringing)

(blinded for this)

Ok (blinded by this)

(in love for him)

Ok (in love with him)

(smiles to you)

Ok (smiles at you)

(smiles for Chuck)

Ok (smiles at Chuck)

(waitress on Pie Hole)

Ok (waitress at Pie Hole)

(off course)

Ok (of course)

(after make all)

Ok (after making all)

Artigo

(waitress on Pie Hole)

Ok (a waitress at Pie Hole)

(amazing singer)

Ok (an amazing singer)

Pronome

(dies in its place)

Ok *(dies in their place)*

Sujeito

(would be different)

Ok *(it would be different)*

Palavras que modificam substantivos (processo de adjetivação)

(sighs crises)

Ok *(sigh crises)*

Adequação semântica

(starting for the characters, passing by the scenarios, until come the soundtrack)

Ok *(starting for the characters, passing by the scenarios, getting to the soundtrack)*

As editoras justificaram essa mudança por acreditarem que a mesma expressão era um tanto estranha e escolheram outra opção que segundo elas seguiria a idéia de movimento prevista na criação da autora.

(that once a while is performed)

Ok *(that every now and then is performed)*

Apenas dois comentários em relação à estrutura do texto foram realizados, um em relação à adequação semântica e outro relativo à falta de entendimento sobre a última frase.

Estrutura Frasal

(and secretly)

Ok *(who is secretly)*

(not even Ned)

Ok *(and not even Ned)*

(*can do something*)
Ok (*can do something about it*)

Estrutura textual

So there is the last touch. [we didn't get this last sentence. what are you talking about, the movie? it's a little confusing...]

Apenas no momento acima há um comentário global em relação ao texto. Comentários desse tipo tendiam a ser postados na seção *Comentários*, na maioria das vezes. Provavelmente, no caso acima, as leitoras acreditaram ser mais fácil deixar o registro contextualizado, logo após a frase escrita pela autora.

No corpo do texto, utilizando o item de edição do ETC para editar a resenha de *House*, a aluna Laís fez os seguintes apontamentos em termos de erros locais:

Tempo Verbal e Conjugação

(*the ones who interacts*)
Ok (*the ones who interact*)

Preposição

(*because House's attitudes*)
Ok (*because of House's attitudes*)

Adequação semântica

(*HOUSE's stuff [what stuff?]*)
 (*when the stuff of doctors [what stuff of doctors?]*)
 (*he never gets. [never gets what?]*)

Nos excertos acima, a aluna questiona quais são os referentes das estruturas apontadas.

Estrutura Frasal

(*or you like him or you hate him*)
Ok (*either you like him or you hate him*)

(has always difficult and unsolved cases)

Ok *(always has difficult and unsolved cases)*

(not necessarily the program is viewed)

Ok *(the program is not necessarily viewed)*

Estrutura textual

He always finds a way to do what he wants to, although sometimes he orders this kind of attitude his subordinates to do. [i didn't understand this last part]

House (Hugh Laurie) and unintentionally provokes [provoke] his completely crazy way of relationship with others and themselves [i think this sentence was a bit too long and that made it a little confusing]

Even if the patient's parents disagree with this medical practice, House does that [i think 'house does that' was a little weird. maybe 'house doesn't change his mind' or something.].

Mais uma vez, os comentários da leitora comprovam que certos comentários são mais propícios a serem feitos no próprio corpo do texto (e não na seção *Comentários* do ETC), justamente por serem melhor contextualizados logo após as frases a que se referem.

Adjetivo

(completely)

Ok *(complete)*

Concordância Verbal

(These, connects the TV)

Ok *(this connect ou these connects)*

Neste ultimo exemplo, vemos, inclusive, que a revisora também se confundiu com a concordância conforme o sujeito.

Na tabela abaixo, há uma classificação dos erros apontados pelos alunos em termos de sua recorrência. Para efeitos de amostragem na tabela, os números abaixo foram multiplicados por 10, a fim de facilitar a visão no gráfico.

Por exemplo, na resenha *Pushing Daisies* foi encontrada a seguinte quantificação de erros:

- Tempo Verbal e Conjugação – 6 (60 na transposição para o gráfico)
- Preposição – 11 (110 na transposição para o gráfico)
- Artigo – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Pronome – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Sujeito – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Adjetivação – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Adequação Semântica – 2 (20 na transposição para o gráfico)
- Estrutura Frasal – 3 (30 na transposição para o gráfico)
- Estrutura Textual – 1 (10 na transposição para o gráfico)

**Gráfico relativo à classificação de erros encontrados pelos alunos/leitores
(Poliana e Laís) na resenha de *Pushing Daisies***



Conforme o gráfico acima, a avaliação desse texto focalizou aspectos mais locais do texto, como a utilização de preposições.

Enquanto isso, na resenha de *House* foi encontrada a seguinte quantificação de erros:

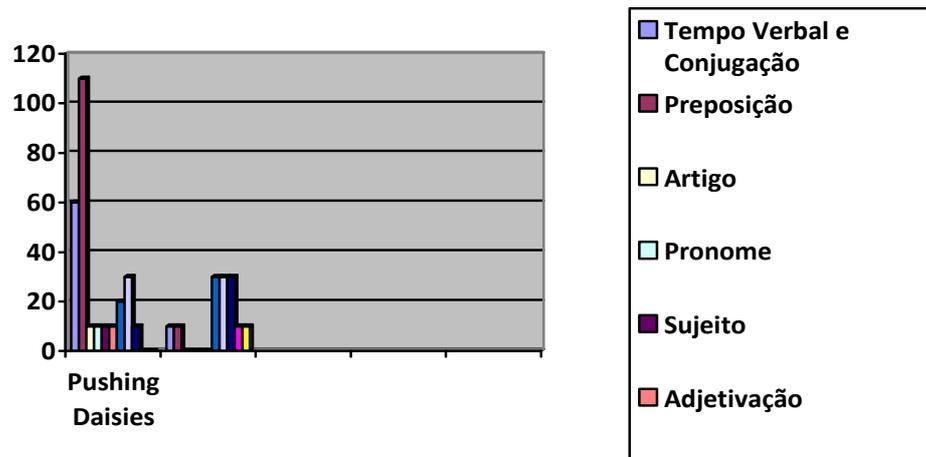
- Tempo Verbal e Conjugação – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Preposição – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Adequação Semântica – 3 (30 na transposição para o gráfico)
- Estrutura Frasal – 3 (30 na transposição para o gráfico)
- Estrutura Textual – 3 (30 na transposição para o gráfico)
- Adjetivo – 1 (10 na transposição para o gráfico)
- Concordância Verbal - 1 (10 na transposição para o gráfico)

Gráfico relativo à classificação de erros encontrados pelo aluno/leitor (Laís) na resenha de *House*



Ao observarmos o gráfico acima, notamos que na análise da aluna há uma maior preocupação com questões mais globais do texto, relacionadas à adequação semântica, estrutura frasal e estrutura textual.

Conforme o próximo gráfico, temos uma visão geral da tipificação de erros encontrada na análise dos dois textos pelos alunos informantes. Há um vazio na imagem representativa do texto sobre o *House*, pois na revisão desta produção não houve modificações ou comentários no corpo do texto relativos às estruturas *artigo*, *pronome*, *sujeito* e ao *processo de adjetivação* – totalizando, desse modo, zero para tais critérios. Por sua vez, no texto de *House*, houve a inclusão de reformulações relativas ao uso de artigo e à concordância verbal.



3.4 As modificações acatadas pelos autores

Ao observar o andamento das aulas, após a leitura de comentários e edições de textos, observamos que houve poucas mudanças. Na maioria das vezes, os autores responderam aos apontamentos na seção *Comentários* do ETC (como visto na seção 3.1) e não enviaram uma versão modificada.

Quanto às resenhas críticas, Gisele enviou uma versão reformulada³⁰ de seu texto sobre *Pushing Daisies*, em que os comentários das colegas foram levados em conta. Todos os erros locais, encontrados por Laís e Poliana, foram modificados, com exceção de uma preposição (*off*, em vez de *kind of*) e um conectivo (*and*, antes de um pronome relativo *who*), que permaneceram no seu texto (possivelmente por falta de atenção). Ela inclusive incluiu uma frase com a explicação do nome do seriado, conforme requisitado pelas colegas, modificou um pouco a questão da elipse apontada por Laís e retirou a última frase do texto, que segundo suas colegas estava um tanto confusa.

A resenha de *Enchanted* foi reformulada³¹ pela aluna Bruna, que levou em conta os comentários advindos de suas colegas. Ela incluiu informações mais técnicas, relativas às indicações de prêmios que o filme teve, dados sobre as curiosidades em relação aos dançarinos do filme e às características da obra que se assemelham ao padrão de produção Disney. Apenas uma frase foi retirada, a qual incluía uma opinião da autora sobre as

³⁰ 5ª versão, disponível no Anexo 1.

³¹ 2ª versão, disponível no Anexo 2.

vestimentas usadas no filme. Houve alterações no nível da estrutura (desenvolvimento), justamente pelo fato de os colegas terem feito comentários sobre esse aspecto, mas não há nenhuma modificação na versão final em termos de formas lingüísticas, visto que nenhuma edição, nem comentários acerca desses elementos foram realizados pelos colegas

As autoras da resenha de *United States of Tara* não fizeram uma versão reformulada de seu texto. Essa produção não tinha recebido nenhuma edição das colegas e apenas um comentário muito positivo foi postado na seção *Comentários* do ETC.

A resenha de *House* foi reformulada³² pela aluna Lúcia de acordo com as sugestões oferecidas por Laís. Todos os erros locais foram revisados, e esse texto, que justamente se caracterizou por ter um maior número de edições relativas aos erros globais (quando comparado com a resenha de *Pushing Daisies*, conforme a seção anterior, 3.3) foi bem reformulado nesses últimos aspectos. Palavras que geraram inadequação semântica foram substituídas, e frases que, de acordo com a colega/revisora, estavam confusas foram melhor desenvolvidas, com acréscimo de informações para ficarem mais claras. Desse modo, tanto os aspectos de estrutura frasal quanto estrutura textual, apontados pela aluna Laís, foram revistos por Lúcia, que baseou a nova versão de seu texto nas observações da colega.

A resenha de *New Jersey Drive* não foi reformulada, pois conforme os comentários (seção 3.1), o autor não estava de acordo com o comentário feito por uma das leitoras. Desse modo, ele justificou sua escolha e manteve o texto original.

Nenhuma das *fanfictions* analisadas foi reformulada. Algumas hipóteses foram levantadas em relação a esse dado: a) como os comentários centraram-se em aspectos positivos do texto, o autor pensou não haver melhoras a serem feitas; b) não houve edições diretas no corpo do texto, assim o autor não ficou influenciado a modificar aspectos pontuais apontados pelos leitores; c) a *fanfiction* é um gênero textual que se presta a deixar o leitor envolvido na trama do texto, já que geralmente há uma ligação afetiva entre os leitores e o tema escolhido. Dessa maneira, a atenção relativa a aspectos lingüísticos do texto (sejam esses locais ou globais) não estava no foco de análise durante a leitura. Como não houve observações referentes a esses pontos, os autores podem ter acreditado não ser necessárias modificações em seus textos.

³² 3ª versão, disponível no Anexo 4.

3.5 Análise dos questionários protocolares

Nos questionários protocolares, pode-se verificar, conforme o depoimento oferecido pelos alunos, suas opiniões sobre determinados aspectos referentes à utilização da ferramenta e à tarefa proposta. Apenas alguns dos depoimentos serão transcritos a seguir, justamente por conterem teor relativo às questões de pesquisa investigadas neste trabalho. Os questionários completos respondidos pelos alunos estão em anexo. Houve duas etapas de coleta de questionários. Primeiramente, ainda no início do semestre, logo após a primeira tarefa de produção e reformulação, foi enviado aos alunos um questionário com as perguntas abaixo.

1. Como você está lidando com as aulas a distância? Quais são as dificuldades e facilidades?
2. Como você está lidando com as ferramentas de aprendizado a distância? Comente cada uma delas.
3. Qual sua opinião sobre o fato de seus colegas poderem dar opinião e editar seu texto?
4. Os comentários de seus colegas influenciarão a produção de seus próximos textos? Caso sim, de que modo?
5. Como foi o processo de comentar e editar os textos de seus colegas? Como você lidou com a questão da autoria?
6. Em geral, o que você gostou e não gostou durante essa experiência?

Apenas dois alunos, Lúcia e Jorge, enviaram por e-mail suas respostas às questões propostas nesse questionário.³³ Os outros alunos disseram que enviariam o protocolo posteriormente, mas acabaram respondendo apenas ao questionário final. Algumas das questões mais relevantes ao trabalho aqui proposto, são agora discutidas, em relação aos questionários respondidos pelos alunos.

Lúcia inclui, no seu questionário, algumas questões importantes relacionadas às dificuldades e facilidades de uma aula a distância. Ela diz que não acreditava muito poder realmente aprender em uma aula assim, mas depois viu que algumas das características do ambiente virtual podem promover o desenvolvimento de seu aprendizado. Ela menciona a questão da permanência dos registros como uma das características positivas dessa

³³ Os questionários de Lúcia e Jair estão disponíveis no Anexo 14.

modalidade de aula, visto que as discussões ficam mantidas no meio eletrônico. A aluna também salienta a questão de ser geralmente mais quieta em aulas presenciais, mas diz que no contexto digital, entretanto, a participação do aluno é que indica sua presença. Além desses pontos, ela também destaca a questão da organização (e conseqüente autonomia) como um dos pilares para sua participação efetiva nas aulas. Quanto a essa questão, Jorge salienta o fato de poder estudar em casa como um dos aspectos positivos em relação às aulas a distância. Inclusive, uma das facilidades do ensino com suporte digital é a adequação aos horários do próprio aluno, dando flexibilidade de estudo. De acordo com Polonia (2003, p. 28), muitos cursos “on-line com tendência instrucionista ainda ficam restritos apenas à possibilidade do acesso assíncrono, adequado à agenda do usuário.” Infelizmente, em relação a esse aspecto, consonante à opinião da autora, muitos contextos escolares somente priorizam a questão da liberdade em relação ao horário de estudo, sem adaptar seus cursos aos procedimentos pedagógicos que o ambiente digital requer.

Em relação à pergunta “Qual sua opinião sobre o fato de seus colegas poderem dar opinião e editar seu texto?”, houve um interessante depoimento por parte da aluna Lúcia.

Quanto à eles poderem opinar, sem problemas. Agora, quanto a gente lê a opinião e comentários, e as edições feitas em nosso próprio texto, é meio ruim à primeira vista. Eu me senti meio “mal” quando vi meu texto cheio de marcas amarelas, e tipo, pensei que a colega devesse ter me achado uma burra e ignorante no Inglês por ter cometido erros bobos (Daí me lembrei que não estou mais no colégio pra ficar chateadinha com a colega que eu nem conheço, hehehe!). Mas depois vi que foi muito legal ela ter me apontado os erros gramaticais porque quando reescrevi o texto, conferia no dicionário-material didático-etc, se o que ela tinha escrito realmente era o certo.

No excerto acima, observamos primeiramente a preocupação da aluna em ter seu texto lido e “marcado” pelos colegas, de modo a ter sua face ferida, em especial, quando as edições se davam no corpo do texto. Desse modo, vemos o quanto a questão da análise de um texto é vista aqui como um processo de procura por erros lingüísticos. O receio da aluna se vincula justamente a essa questão. Não há problema na leitura de comentários, mas o fato de o texto ser corrigido/marcado é o que pode causar certo desconforto. Tal reação advém da noção de leitura de um texto em aula com o objetivo central e único de correção, na qual o professor é o responsável por destacar justamente o que o aluno não sabe. Nesse caso, a aluna transfere a imagem do professor para seus colegas, que também seriam indivíduos avaliadores de seus erros.

Por sua vez, para Jorge, o fato de alguns colegas já se conhecerem pessoalmente, facilita a inclusão de comentários por parte desses, que parecem ter mais *permissão* de influir no texto alheio. Além disso, quanto à utilização da ferramenta e à questão da autoria, Jorge deu o seguinte depoimento.

Honestamente, não me prendi muito a questão da autoria. Na verdade quando utilizei a ferramenta para edição de textos procurei me focar mais na questão gramatical do que na questão da produção dos sentidos. Não cheguei a fazer nenhuma edição relevante, capaz de alterar sentidos ou contradizer os autores.

De fato, os alunos, durante essa primeira fase de produção de resenha, detiveram-se em questões mais pontuais de gramática. Tal ação é fácil de ser compreendida ao pensarmos nos vários anos de prática escolar tradicional, na qual o texto, quando lido por outros em sala de aula, é visto como um objeto a ser depurado, sob um viés que tem a intenção de banir o erro gramatical. Em relação a esse mesmo aspecto, Lúcia comenta o seguinte:

Eu gostei de ver meu texto corrigido gramaticalmente, mas não gostei de não vê-lo comentado em termos da estrutura de uma review (o que eu acho que era a proposta principal da atividade, não:!). Tipo, eu escrevi sobre o House, mas o que escrevi foi realmente uma review: O que as colegas acharam dele nesse sentido, eu não fiquei sabendo (será que a profe vai dar um retorno nesse sentido:) - se é que o analisaram nesses termos. Novamente, eu não analisei o texto dos colegas, mas o comentário que obtive do meu me soou mais como um comentário “pra constar” do que como crítica construtiva...

Lúcia compreende o objetivo geral da tarefa e, assim, reclama sobre o fato de a correção de seu texto ter se baseado muito em questões gramaticais. Como havia sido realizada previamente, no fórum da plataforma ROODA, uma discussão sobre o gênero *resenha*, a aluna esperava ter seu texto analisado sob esses termos, de construção de um gênero textual. No entanto, ela percebeu que a revisão dos colegas focalizou muito questões pontuais de sua produção, apesar de isso também conter um aspecto positivo, segundo seu depoimento.

Quanto ao questionário final³⁴, distribuído em encontros presenciais após o término da disciplina, esse foi respondido pelos seis alunos que participaram da turma e da pesquisa. As questões eram as seguintes:

³⁴ Os questionários finais estão disponíveis no Anexo 15.

1. Você participou das interações com seus colegas através do MSN, nas quais você deveria discutir os textos a serem reformulados? Qual sua opinião sobre essa experiência?
2. Em alguns momentos os textos eram editados no ETC e em outros recebiam apenas comentários. Por que você às vezes apenas fazia comentários e em outros momentos editava o texto? O que influenciava sua decisão?
3. Mesmo depois das reformulações sugeridas por seus colegas, houve momentos em que não foi produzida uma versão final reescrita. Se isso ocorreu com algum de seus textos, por que você decidiu não fazer uma versão editada após os comentários?
4. Em relação à experiência de utilizar uma ferramenta de editor de texto colaborativo para comentar as produções de colegas e ter suas composições analisadas, qual sua opinião geral?

Em relação à questão 1, a aluna Laís teve a seguinte opinião:

Achei interessante a experiência porque tivemos a oportunidade de defender e criticar as mudanças que estavam sendo discutidas e, depois da discussão, chegar em consenso com o grupo. Gostei também que os componentes do grupo não foram impostos; conseguimos trabalhar com quem tínhamos mais afinidade.

De fato, a aluna demonstra em seu depoimento o interesse e engajamento que teve nas discussões durante a realização da tarefa. Ademais, ela levanta uma questão importante no processo, concernente à maior facilidade de intervir no texto de colegas mais próximos. Na seção de comentários extras desse mesmo questionário, a aprendiz comenta que sentiu falta de mais aulas presenciais para ter essa liberdade com os colegas, visto que a disciplina era na modalidade semi-presencial, com apenas as primeiras aulas de introdução presenciais: “Acho que me sentiria mais à vontade comentando e editando os textos se conhecesse os colegas”. Tendo em vista essas questões de proximidade e ligação afetiva, o ensino a distância está começando a incorporar cada vez mais a utilização de recursos como softwares de comunicação via voz e vídeo-conferência, a fim de promover a integração entre os alunos. Entretanto, na disciplina tais dispositivos não puderam ser utilizados, já que nem todos os alunos tinham essa disponibilidade de recursos em casa.

Quanto à questão 2, as alunas Sônia, Gisele e Lúcia deram as seguintes declarações, respectivamente:

Eu particularmente, apenas fazia comentários. Não editava os textos. Fazia isso por acreditar que a decisão de modificar ou não os textos é apenas do autor. Fazia meus comentários e contribuía com opiniões, mas se o autor não quisesse aceitá-los, bem a escolha era dele.

Eu não gosto de editar textos, pois tenho pouca confiança naquilo que sei da língua escrita e porque considero escrever uma coisa pessoal. Acho comentar melhor, pois o autor não se sente obrigado a alterar. Edição eu fazia, mas quando era realmente necessário.

Não me sentia confortável em mexer ou alterar o texto do OUTRO. Se tivéssemos construído ele em conjunto, tudo bem. Mas a autoria era do outro. Assim comentar foi a maneira menos “intrusiva” de participar das discussões. Além do que, ao comentar era eu quem estava falando e tinha que justificar o que dizia, ao passo que só ao editar no próprio texto do colega, muitas vezes fazia-se apenas a alteração sem justificativa. E “achar”, melhor “assim” do que “assado” não é justificativa suficiente para pôr a mão no que não é meu. (grifos da aluna)

Conforme a opinião acima, as alunas viam a questão da autoria de modo a preservar a propriedade do autor. Assim, seus comentários eram feitos sem haver invasão ao espaço que consideravam ser próprio de quem escreve o texto. A aluna Lúcia, inclusive, toca em um ponto importante, relativo à noção de autoria. Ela destaca que em um contexto de escrita colaborativa, no qual a autoria se faz já inicialmente de modo coletivo, há uma maior permissão do papel do leitor/autor como editor também. Desse modo, em um contexto no qual o texto é escrito individualmente em um primeiro momento, a função do leitor como alguém que altera e inclui ficaria mais restrita. Ainda quanto aos comentários, uma das alunas comenta o fato de ter pouca confiança em relação ao seu domínio da língua para realizar modificações nos textos dos colegas.

Ainda quanto à mesma questão 2, conforme a aluna Bruna, “quando eram questões gramaticais eu preferia editar. Já as questões de estrutura, etc., comentário era melhor.” Similarmente, Poliana diz: “só editava algo quando eu tinha certeza de que o autor do texto tinha cometido um erro gramatical ou de vocabulário.” Para ela, além do fato de editar questões mais pontuais, havia esse ponto relacionado à certeza da correção. O aluno, muitas vezes, tem receio de corrigir o texto do colega, ainda mais se há uma suspeita de que sua edição não esteja concordante com a norma. Tais atitudes de foco nas estruturas mais pontuais relacionadas à gramática podem ser percebidas na participação dos alunos, em relação aos comentários e às edições realizadas no corpo do texto. De fato, podemos observar que o padrão de revisão se dava conforme o depoimento dessas alunas.

Em relação à questão 3, as alunas Poliana e Gisele justificaram o porquê de não realizarem modificações nos textos em determinadas ocasiões.

Porque provavelmente os comentários dos colegas em relação ao meu texto não me convenceram. Ainda mais quando se tratava apenas do enredo.

Porque achei realmente bom o que foi escrito, centrando-me em alterar apenas os pontos gramaticais.

Tais respostas parecem clarificar um pouco o fato de não haver sido realizada reformulação das *fanfictions*. Visto que tais textos não receberam comentários relativos a questões pontuais de gramática, e sim mensagens mais referentes à trama da história, os alunos podem não ter visto um bom motivo para modificar seu texto. Além disso, a idéia de reformulação textual ainda ficou muito vinculada ao aspecto da correção de erros gramaticais.

Ainda em relação à questão 3, a aluna Lúcia respondeu conforme o depoimento a seguir.

Por julgar não relevante, ou importante, no que EU havia escrito. Era o meu texto e às vezes os colegas por desconhecimento do assunto abordado não entendiam e sugeriam mudanças na forma como eu havia escrito, e não respeitavam minha forma particular, singular de escrever. [grifos da autora]

Podemos perceber que houve uma reflexão dos aprendizes no que diz respeito aos conceitos de leitura, produção e revisão textual. No entanto, a discussão sobre autoria, que se vincula fortemente à utilização de uma ferramenta de escrita coletiva, poderia ter sido mais trabalhada na disciplina, previamente à realização da tarefa. A noção de texto em que há interferência do outro ainda ficou muito nebulosa para os alunos, gerando depoimentos que demonstram o caráter individual ainda atrelado à produção escrita em sala de aula. Assim, a questão da autoria parece ter deixado alguns alunos reticentes quanto ao processo de editar, bem como quanto à recepção de edições e comentários sobre seus textos.

3.6 As perguntas de pesquisa e a confrontação com os dados

Nesta seção, é realizada uma breve retomada das perguntas de pesquisa e da análise dos dados conduzida anteriormente.

• De que maneira uma ferramenta que propicie a edição de textos de modo colaborativo pode fomentar oportunidades de aprendizagem?

Como observamos no presente trabalho, tarefas baseadas em ferramentas digitais podem ser responsáveis por fomentar momentos de aprendizagem ou não. Sem haver uma proposta pedagógica de aplicação de tarefa, a aplicação de TICs encontra um vão entre os interagentes e o potencial de aprendiz. A tarefa aqui proposta tinha o objetivo de observar a maneira como a reformulação colaborativa se dá a partir da manipulação de um editor de texto coletivo que propicie a interação entre os sujeitos. Durante o decorrer da pesquisa, a interação se deu de formas síncrona e assíncrona, e a tarefa, apoiadas nas ferramentas digitais utilizadas, tinha como propósito fazer com que o aluno refletisse sobre a produção de dois gêneros textuais. Assim, a reflexão se daria através da análise do texto dos colegas, assim como a partir do exame de sua própria produção, após apreciação dos leitores. A ferramenta que embasou o trabalho, ETC, contou com o apoio de um ambiente virtual de aprendizagem (ROODA) e um software de interação síncrona (MSN) no decorrer das aulas. Pelos relatos dos participantes da pesquisa, assim como pela análise dos dados, podemos perceber que houve oportunidade de reflexão sobre a produção dos gêneros específicos, a partir de uma relação vinculada ao *feedback* do leitor. Além disso, pode-se ver que a experiência também ocasionou uma reflexão sobre o próprio processo de escrita em ambiente digital, levantando questões a serem ainda estudadas, relativas à noção de autoria e à autoconfiança dos aprendizes.

• O que é considerado ‘erro’ pelos alunos? Que tipos de erros são mais detectados?

Conforme observado nas seções 3.1, 3.2 e 3.3, os alunos ainda tendem a concentrar sua tendência para reformulação em erros mais pontuais do ponto de vista lingüístico. Esses erros englobam aqueles considerados locais, assim como também os globais (adequação semântica, estrutura frasal e estrutura textual, por exemplo). Conforme a análise feita, as edições e comentários no corpo do texto indicavam os erros apontados pelos alunos, ao passo que os apontamentos postados na seção *Comentários* indicavam sugestões de melhoras, críticas e/ou elogios. A questão do erro variou conforme o gênero abordado. Enquanto que nas resenhas, houve um foco ainda bem forte nos erros globais e locais (fato que inclusive desagradou uma aluna, conforme os protocolos), sem foco em aspectos relacionados à construção do gênero textual, nas *fanfictions* ocorreu exatamente o oposto. Os alunos se

envolveram mais nas tramas das narrativas e pareceram esquecer os aspectos lingüísticos pontuais a serem assinalados.

Além disso, quanto à observação dos dados coletados a partir da pesquisa, pode-se verificar que nos comentários do ETC, realizados individualmente, havia mais análise da estrutura do gênero, ao passo que na interação em duplas pelo MSN havia mais foco em erros pontuais da produção. Essas discussões síncronas serviram como base para as edições feitas no corpo do texto por um dos membros da dupla. Com base em algumas das respostas dos protocolos, tanto para os revisores quanto para os autores, os comentários pareciam ser menos avaliativos e invasivos, enquanto a edição direta no corpo do texto poderia parecer uma interferência na questão da autoria.

•De que modo o aluno realiza a revisão do texto? Quais são os critérios e aspectos lingüísticos focalizados nesse processo?

Essa questão parece ter sido uma das mais interessantes durante a investigação do trabalho, justamente por abarcar a maneira com que o aluno lida com o processo de correção e autoria. Abaixo, é exemplificado o modo de reformulação de uma das alunas (Laís) que participou do processo.

Os alunos pareciam querer colaborar para a produção dando sua opinião, sem ser enfático ou impositivo. Em alguns momentos, eram visto comentários como o seguinte, indicando que a tarefa era participativa, sem ser avaliativa:

[EDIT laís: i have some comments regarding grammar that i put like this. i don't if i'm right in all of them, though]

Tal enunciado foi incluído antes da edição no corpo do texto da resenha de *House*. A aluna diz ter comentários (não correções) a fazer em relação à gramática e completa dizendo que não está completamente certa sobre a correção. Neste momento, vemos uma intenção de ser solidária com o autor daquele texto. Mesmo que a aluna/revisora esteja certa de suas modificações, o objetivo é não ser taxativo e avaliativo em relação ao texto do colega. Abaixo, mais uma vez, encontramos indícios do caráter propositivo da aluna que faz a correção, não impõe, mas sugere a revisão através de uma pergunta (Isn't it?).

[isn't it either you like him, or you hate him?]

Na resenha de *House*, por exemplo, há muitas sugestões de correção, sem que haja edições diretas. A aluna Laís utiliza recursos lingüísticos para suavizar a correção. Ela decide destacar a parte do texto que considera incorreta e entre parênteses sugere modificações, sem propor uma edição direta no texto, que pode ser considerada muito invasiva pelo autor.

Além disso, muitas vezes, a aluna inicia sua sugestão por “I think”, indicando, novamente, uma sugestão não relacionada a uma imposição de seu ponto de vista, assim como utiliza expressões com caráter diminutivo “little” e “bit” para amenizar uma possível postura corretiva de sua ação. Além disso, há também a utilização de “maybe” para abrir possibilidades de edição, sem restringir o comentário ao ponto de vista do leitor/corretor apenas.

Edição de *House*:

[i think 'house does that' was a little weird.] . maybe 'house doesn't change his mind' or something.]

[i think this setence was a bit too long and that made it a little confusing]

Também foram incluídos comentários incentivadores, mesmo no corpo do texto, reiterando ao autor a qualidade de sua produção: [really liked this part].

O envolvimento do leitor com o texto também se expressa na inclusão da linguagem característica da internet [lol], representando o fato de ele achar engraçado o que leu.

Observamos, baseados nos indícios acima apresentados, que essa aluna (Laís) tentou adotar uma postura cooperativa frente ao desenvolvimento da tarefa, mesmo nas etapas em que atuou sozinha. Conforme Polonia (2003, p. 31), uma das mais importantes características do meio digital é “a aprendizagem cooperativa a distância, que permite a interação contínua com outros pela criação de comunidades virtuais”.

Na análise do texto sobre a série *House*, realizada pela aluna acima, são focalizados os aspectos globais. Ao mesmo tempo em que utiliza a linguagem para avaliar o texto de modo não invasivo, sua preocupação concerne os aspectos de estrutura mais global da produção.

Quanto à análise conduzida com as *fanfictions*, uma das hipóteses para a reformulação não ter ocorrido é justamente o fato de ser um gênero no qual o leitor mergulha na história, de modo que talvez o exame de questões mais pontuais seja posto em segundo plano. A *fanfiction* é um gênero textual que se presta a comentários mais gerais, relacionados ao

encadeamento textual e ao clímax da seqüência narrativa, visto que essas são as principais observações na seção *Reviews* de sites como *fanfiction.net*, na qual os leitores têm oportunidade de prover suas opiniões sobre os textos. Nesses espaços, essa seção tem o propósito essencial de fornecer aos autores motivação para a continuação de suas *fanfictions*, já que a maioria delas é publicada em capítulos. As *reviews* com linguagem de apreciação costumam ter o formato a seguir: “nice plot.hope for more !! ^_^”, “love it so far! cant wait 4 more”.³⁵

•Qual o impacto da reformulação realizada pelos revisores em termos de resultados concretos na segunda versão do texto?

Percebe-se melhoria, em especial no que concerne a aspectos relacionados a erros locais e globais na segunda versão das *resenhas*, apesar de alguns alunos parecerem ainda estar com o foco muito direcionado no uso apropriado de formas lingüísticas. Este *feedback* avaliativo sobre a forma traz uma herança de práticas em sala de aula, na qual há um *feedback* corretivo focalizado nos erros, dado pelo professor.

Mesmo com o trabalho prévio em relação à construção do gênero, conduzido a partir das discussões nos fóruns da plataforma ROODA, ainda houve muito preocupação com a questão de achar erros pontuais, quando da análise das resenhas. Por outro lado, na etapa de produções de *fanfictions*, foi verificada uma maior preocupação quanto à estrutura do gênero, de modo a contribuir com o texto e/ou motivar o autor na escrita. O foco se concentrava na própria narrativa, sem haver atenção aos erros produzidos pelos alunos. Dessa maneira, não houve uma reformulação desse gênero textual. Tal fato ainda é uma questão a ser analisada, em relação à importância (ou não) de haver versões reformuladas para o texto. A oportunidade de ter seu texto lido e admirado por colegas leitores talvez seja mais relevante que o ato de reformular um texto, no que concerne à questão de erros pontuais de gramática.

³⁵ Comentários relativos a uma *fanfiction* sobre o anime *Okane Ga Nai*. Disponível em: < <http://www.fanfiction.net/r/5394503/>>. Acesso em: 28 set. 2009.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito geral dessa pesquisa era oportunizar uma reflexão acerca do processo de reformulação colaborativa em meio digital e observar como os aprendizes lidam com o processo corretivo a partir da colaboração em meios midiáticos. Desse modo, discutimos de que modo o ambiente digital pode ser um vetor potencializador da aprendizagem através de tarefas apoiadas na tecnologia.

Ao observar a análise de dados e os protocolos respondidos pelos alunos, noto que talvez meu *feedback* como professora, logo após a reformulação dos primeiros textos, tivesse sido útil para que os alunos refletissem mais sobre o processo de correção em si, sobre a questão do erro, o que avaliar, quais critérios levar em conta no processo de reformulação, a questão da autoria, etc. No entanto, a intenção inicial do trabalho era justamente atender para as escolhas dos alunos, de modo a examinar como eles lidam com o texto alheio e de que maneira lidam com a participação coletiva na reformulação.

Antes do decorrer da investigação, na etapa de formulação das perguntas de pesquisa, um dos meus questionamentos seria o seguinte: Quais regras lingüísticas não são observadas pelos alunos que realizam a correção dos textos de outros colegas? Com o andamento do trabalho e devido à quantidade de dados, percebi que tal questão não seria essencial para o objetivo geral da pesquisa, desse modo tal tópico não foi abordado. O objetivo passou a não ser a questão do erro cometido, mas sim o modo como os aprendizes lidam com o processo de leitura e revisão, assim tal pergunta inicial foi eliminada.

Uma das limitações do trabalho é o fato de a análise dos dados se concentrar nos poucos alunos que efetivamente participaram da pesquisa. A turma já era pequena, com sete alunos, mas apenas quatro participaram efetivamente de todas as etapas. Assim, a análise da recepção dessa tarefa por um número maior de alunos poderia oferecer mais indícios às pesquisas dos aspectos positivos e negativos da inclusão de tal prática em aulas baseadas no uso de recursos tecnológicos. Além disso, na leitura das respostas dos protocolos, percebe-se que teria sido muito benéfica uma discussão prévia com os alunos sobre a questão da autoria, em especial em contextos digitais. Pode ter sido um problema inicial a questão do desconforto sentido pelos alunos em relação à “invasão” da autoria, mas justamente o objetivo do trabalho era discutir a reformulação colaborativa, mesmo quando da escrita individual de textos. Visto que nem em todos os contextos é possível a escrita de textos em conjunto, de modo

colaborativo, o propósito era refletir como a etapa posterior a uma escrita individual pode se tornar uma fase de apreciação ou de reformulação, na qual o papel do interlocutor tem fundamental importância na produção. Infelizmente, devido a restrições de tempo da disciplina na qual a pesquisa foi conduzida, as *fanfictions* não puderam ser publicadas no site *fanfiction.net* de modo que outros leitores não tiveram acesso aos textos. Esse era um dos objetivos iniciais da disciplina, mas por limitações temporais a postagem não ocorreu. Inclusive, quanto a futuras pesquisas, seria interessante um trabalho mais focalizado na questão do gênero textual aliado às TICs, de maneira a verificar como determinadas tarefas em ambiente digital podem fomentar um maior envolvimento, análise e produção de gêneros textuais.

Com a finalização deste trabalho, observa-se que o processo de intervenção coletiva em textos não precisa focalizar necessariamente aspectos lingüísticos pontuais de uma produção textual. É possível que o fato de o aluno se envolver com o texto, tanto como autor quanto como leitor, de modo a discutir a trama oferecida pela narrativa, sem necessariamente haver uma reformulação, possa auxiliar no desenvolvimento de uma LE. Como observado em Black (2006), os informantes de sua pesquisa eram estudante de inglês como L2 que tiveram progresso na sua língua conforme se sentiam mais confiantes e respeitados como autores de *fanfiction*. Assim, a oportunidade de ter recebido um *feedback* não avaliativo do colega, pode ter uma influência positiva na escrita do aprendiz, que vê o ato de produção textual não mais como uma etapa prévia a uma simples avaliação, mas sim como uma prática significativa de criação a ser compartilhada com interlocutores. Ademais, o fato de as postagens no ETC sobre as *fanfictions* serem similares aos *reviews* publicados em sites de *fanfiction*, comprova o quanto a tarefa foi real para os aprendizes, aproximando-se do que seria uma apreciação genuína dessas narrativas na web.

Na análise completa dos dados, provenientes das interações síncronas e das postagens assíncronas, foram encontradas evidências de que o ambiente online de aprendizagem fomenta a participação do aluno de modo ativo e autônomo na leitura de textos dos seus colegas, visto que as escolhas lingüísticas, assim como o conteúdo dos textos, eram discutidos cooperativamente. Desse modo, podemos observar indícios de potencialização do papel participativo e autônomo do aluno a partir de uma tarefa que requeria colaboração entre os aprendizes, visto que esses estudantes atuaram como interlocutores reais dos textos dos colegas. Inclusive os comentários postados pelos leitores, mesmo apesar de críticos, eram

diplomáticos de maneira a não ofender ou infringir uma ética implícita de respeito ao autor e ao texto.

Muitas práticas tradicionais de ensino tendem a valorizar o produto originado pelos alunos, muitas vezes, de modo passivo e individual. Tais práticas não levam em conta o processo de criação e reelaboração que pode ser ativo e estabelecido em aula a partir de parcerias provocadoras, que desse modo incitam o agir autônomo. Por isso, a inclusão de tarefas como a exemplificada neste trabalho, na qual os alunos atuam de modo colaborativo e ao mesmo tempo autônomo em ambiente digital, pode favorecer processos de aprendizagem centrados no próprio aprendiz. Nesse caso, há uma mudança de paradigma voltada à percepção de alunos e professores como agentes cooperativos no processo de ensino de aprendizagem, de modo a ressaltar a posição do aprendiz como um sujeito responsável por seu aprendizado.

Percebe-se que a inserção de um currículo baseado em tarefas juntamente com a implantação de TICs no contexto escolar pode modificar o caráter analógico que muitas vezes ainda impera em nossas salas de aulas. Noções como *currículo escolar*, *planos de ensino* e *avaliação* são repensadas ao levarmos em conta que nossos alunos podem expandir suas habilidades cognitivas ao utilizar ferramentas digitais inerentes às suas práticas diárias.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Sirlei. **Design e análise de um cenário pedagógico de uso das ferramentas de trabalho cooperativo**. Rio do Sul: UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina, Porto Alegre, 2001.

COSTA, J. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em língua inglesa**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ANTÔNIO, J. Você é um professor digital? **Educarede**, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=728> . Acesso em: 12 set. 2009.

AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 91-104, jan/jun, 2008.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BEHAR, P. et al. Escrita coletiva: o potencial de um *groupware* via web. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2006.

BEHAR, P.; SILUK, A. Redes acadêmicas virtuais para a formação de professores. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2005.

BLACK, R. Access and affiliation: the literacy and composition practices of English language learners in an online fanfiction community. **Journal of adolescent and adult literacy**, v. 49, n. 2, p. 118-128, 2005.

BLACK, R. Language, culture, and identity in online fanfiction. **E-Learning**, v.3, n. 2, p. 170-184. 2006.

BLACK, R. Digital design: English language learners and reader reviews in online fanfiction. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Ed.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 115- 136.

BLACK, R. Online fanfiction, global identities, and imagination. **Research in the Teaching of English**, v. 43, n. 4, 2009.

BRAINE, G. Beyond word processing: networked computers in ESL writing classes. **Computers and Composition**, v. 14, n. 1, p. 45-58, 1997.

BREEN, M. Contemporary Paradigms in syllabus design. **Language Teaching**, v. 20, n. 2, p. 81-91, 1987.

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

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

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

CARDOSO, A. ; BURNHAM, T. Construção colaborativa do conhecimento com objetos de aprendizagem em um ambiente virtual de aprendizagem. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 75-86, jan./jun., 2007.

CHAUDRON, C (Ed.). **Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CLARK, H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, n.9, p. 49-71, jan-mar, 2000.

COLE, M. **Cultural Psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Belknap Press, 1996.

COSTA, J. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em língua inglesa**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DEMO, P. **Autoria**. UNB, 2008. Disponível em: <<http://www.e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/768-autoria-um-excelente-artigo-do-prof-pedro-demo>>. Acesso em: 2 set. 2009.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). **Journal of Second Language Writing**, v.8, n.1, p. 1-11, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMMER, J. Cognition, context, and computers: factors in effective foreign language learning. In: MUYSKENS, J (Ed.). **New ways of learning and teaching**: focus on technology and foreign language education. Boston: Heinle & Heinle, 1998. p. 199-223.

GASS, S; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GERALDI, J. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

HALL, J. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

JENKINS, H. **Textual poachers: television fans and participatory culture**. New York: Routledge, 1992.

LAM, W. L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. **TESOL Quarterly**, v.34, n.3, p. 457-482, 2000.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LANTOLF, J. Sociocultural theory and second and foreign language language learning: an overview of sociocultural theory. In: ESCH, K.; JOHN, O. (Ed.). **New insights into foreign language learning and teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

LANTOLF, J.; THORNE, S. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEKI, I. Coaching from the margins: issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing: research insights for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 57-68.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LIMA, M.; FONTANA, B. Enfoque: questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: LIMA, M.; FONTANA, B. (Org.). **Em Aberto: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras - o foco na interação**, v. 22, n. 81, p. 15-28, 2009.

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

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, v.3, n.12, p. 6-12, 2000.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais, mídia e ensino de língua**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MORAES, S.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: MORAES, S.; KLEIMAN, A. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

NORTON, B; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.

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

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PAIVA, V. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, p. 5-21, 1999.

POEHNER, M. Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. **The Modern Language Journal**, v.91, p. 323-340, 2007.

POLONIA, E. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

RAMAL, A. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELA, E.; ROCHA, K.; CARVALHO, M. Estágio na formação de professores no contexto das novas tecnologias de informação: princípios norteadores e desafios a serem enfrentados. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 29-40, jan./jun., 2007.

ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. **TESOL Quarterly**, v. 20, p. 83-95, 1986.

ROGOFF, B. Developing understanding of the idea of community of learners. **Mind, culture, and activity**, v.1, n.4, p. 209-229, 1994.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: SILVA, D.; NAUJORKS, J.; FLORES, V. (Org.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 11-35.

SEGALOWITZ, N. Automaticity and Second Languages. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.) **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 382-408.

SILVA, J. ; SILVEIRA, E. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

STONE, C. What is missing in the metaphor of scaffolding? In: FORMAN, E.; MINICK, N.; STONE, C. (Ed.). **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 169-183.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v.5, n. 1, p. 29-53, 2001.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v.52, n.1, p. 119-158, 2002.

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

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v.16, p. 371-391, 1995.

SWAIN; M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, POLIANA; SWAIN, M (Ed.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. London: Longman, 2001. p. 98-118.

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. **International Journal of Applied Linguistics**, v.15, n.1, p. 5-28, 2005.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, v. 46, n. 2, p. 327-369, 1996.

TSUI, A., NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language Writing**, v. 9, n. 2, p. 147-170, 2000.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, R.; AXT, M. 'Emergência' e a aprendizagem de (professores de) línguas em ambientes virtuais de aprendizagem. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 95- 106, jul./dez., 2007.

VIEIRA, F. **Classificação de softwares educacionais**. s.d. Disponível em: <http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/edu3388_2006_2/texto2.html>. Acesso em: 5 dez. 2009.

VIGIL, N.; OLLER, J. Rule fossilization: a tentative model. **Language Learning**, v. 26, n.2, p. 281-295, 1976.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAQUIL, M.; BEHAR, P. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 146-178.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

WINEGAR, L. Can internalization be more than a magical phrase? Notes towards the constructive negotiation of this process. In: LIGHTFOOT, C.; COX, B. (Ed.). **Sociogenetic perspectives on internalization**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 25-44.

ANEXO 1

Resenha sobre o seriado *Pushing Daisies*

1ª versão

Pushing Daisies: pies, murders and love

It was not like I wasn't warned. I knew that would be different and a kind of weird, but I had never expected falling in love. At least, I wasn't expecting to fall so deeply. The reason is just one: *Pushing Daisies*. The show (or the best thing ever made) was created by Bryan Fuller and it has a very simple plot. What made this sitcom different is all the rest, starting with the characters, passing by the scenarios, until comes the soundtrack, that once in a while is performed by the characters.

Ned, the pie maker, has the gift to bring life to the dead ones with only one touch. There are two problems: first, the person, animal or fruit can be alive for just one minute or someone dies in its place. Second, if Ned touches what he has given the life another time, this will die. Just like that: one touch, life; two, death. He works as a pie maker at Pie Hole, his store, but he also helps the private investigator, or reward hunter, Emerson Cody to solve murders, asking directly to the victim who had killed him/her, and taking the reward. Everything works well, until the day that Ned discovers that his childhood sweetheart, Charlotte "Chuck" Charles, is dead. Ned and Emerson tried to solve the crime, but Ned did not touch Chuck again... because he still loves her. Chuck also loves Ned and they... they cannot touch each other or Chuck is going to die. This is the big thing of the show: love is bigger than everything. And it works.

But there are more. *Pushing Daisies* is extremely colorful. You are almost blinded by this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series and you love it. But it is not just the color that makes this "forensic fairy tale" perfect. The cast and the characters are very special too. Lee Pace, who brings life to Ned, is amazing. You fall in love for him the moment that he smiles to you (ok, for Chuck) and you can see how much love there is in his heart. It is a shame that he didn't win the Emmy. The unbelievable Kristin Chenoweth as Olive Snook, waitress at Pie Hole and secretly in love for Ned and amazing singer that give us some of the best moments in the series. And of course, Jim Dale, the narrator, a third-person omniscient, an innovation in television series because he is just that: a narrator and not a character. He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.

But death also comes to sitcoms. *Pushing Daisies* died in the second season, not even Ned can do something. After making all of us cry and laugh and have sighs, crises and pray for Chuck and Ned, our lives lost a little of their color. But, joy; a promise of a movie was made. So there is the last touch.

Pushing Daisies: season 1: A ++; season 2: still waiting

2ª versão – editada por Laís

Pushing Daisies: pies, **murders and love**

It was not like I **hadn't been** warned. **I knew that it would be different and a [no A] kind off [of] weird**, but I had never expected falling in love. At least, **I wasn't expecting to fall so deeply. The reason is just one: Pushing Daisies.** The show (or the best thing ever made) was created by Bryan Fuller and it has a very simple plot. What made the this sitcom different is all the rest, starting for the characters, passing by the scenarios, **and getting to the soundtrack, [achamos o UNTIL COME meio estranho, e, como parece ter uma ideia de movimento - starting, passing by... - talvez getting to caiba aqui]** that **every now and then** is performed by the characters.

Ned, the pie maker, **has the gift of bringing life to the dead ones with only one touch. There are two problems: first**, the person, **animal or fruit can be alive for just one minute or someone dies in its place.** Second, if Ned touches what ever he had given the life another time, this will die. Just like that: one touch, life; two, death. He works as a pie maker at Pie Hole, his store, but he also helps the private investigator, or reward hunter, Emerson Cody to solve murders, **asking directly to the victim who had killed him/her**, and taking the reward. Everything works well, until the day that Ned discovers that his childhood sweetheart, Charlotte "Chuck" Charles, is dead. Ned and Emerson tried to solve the crime, but Ned did not touch Chuck again... because he still loves her. Chuck also loves Ned and they... they cannot touch each other or Chuck is going to die. This is the big thing of the show: love is bigger then everything. And it works.

But there **is** more. Pushing Daisies is extremely colorful. **You are almost blinded by this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series and you love it. But it is not just the color that makes this "forensic fairy tale" perfect.** The cast and the characters are very special too. Lee Pace, who brings life to Ned, is amazing. **You fall in love with him the moment that he smiles at you (ok, at Chuck) and you can see how much love there is in his heart. It is a shame that he didn't win the Emmy.** The unbelievable Kristin Chenoweth as Olive Snook, **a waitress at Pie Hole who is secretly in love for Ned and an amazing singer that gives us some off [of] the best moments in the series. And off [of] course**, Jim Dale, the narrator, a third-person omniscient, an innovation in television series because he is just that: a narrator and not a character. He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.

But death also comes to sitcoms. Pushing Daisies died in the second season, **and not even Ned can do something about it. After making all of us cry and laugh and have sighs [sigh] crises and pray for Chuck and Ned**, our lives lost a little of their color. But, joy; **a promises [promise] of a movie was made.** So there is the last touch. **[we didn't get this last setence. what are you talking about, the movie? it's a little confusing...]**

Pushing Daisies: season 1: A ++; season 2: still waiting

Editado por **LAÍS** em 08-04-2009 22:15:55

3ª versão – editada por Laís e Poliana

[EDIT: poliana and i made comments and suggestions like this]

Pushing Daisies: pies, murders and love

It was not like I **hadn't been** warned. I knew that **it** would be different and a **[no A]** kind off **[of]** weird, but I had never expected falling in love. At least, I wasn't expecting **to** fall so deeply. The reason **is** just one: Pushing Daisies. The show (or the best thing ever made) was created by Bryan Fuller and it has a very simple plot. What made the this sitcom different is all the rest, starting for the characters, passing by the scenarios, **and getting to** the soundtrack, **[achamos o UNTIL COME meio estranho,** e, como parece ter uma ideia de movimento - starting, passing by... - talvez getting to caiba aqui] that **every now and then** is performed by the characters.

Ned, the pie maker, has the gift **of bringing** life to the dead ones with only one touch. There are **two** problems: first, the person, animal or fruit can be alive for just one minute or someone dies in **its** place. Second, if Ned touches what ever he had given the life another time, this will die. Just like that: one touch, life; two, death. He works as a pie maker at Pie Hole, his store, but he also helps the private investigator, or reward hunter, Emerson Cody to solve murders, asking directly to the victim who had **killed** him/her, and taking the reward. Everything works well, until the day that Ned discovers that his childhood sweetheart, Charlotte "Chuck" Charles, is dead. Ned and Emerson tried to solve the crime, but Ned did not touch Chuck again... because he still loves her. Chuck also loves Ned and they... they cannot touch each other or Chuck is going to die. This is the big thing of the show: love is bigger then everything. And it works.

But there **is** more. Pushing Daisies is extremely colorful. You are almost blinded **by** this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series and you love it. But it is not just the color that makes this "forensic fairy tale" perfect. The cast and the characters are very special too. Lee Pace, who brings life to Ned, is amazing. You **fall** in love **with** him the moment that he smiles **at** you (ok, **at** Chuck) and you can see how much love there is in his heart. It is a shame that he didn't win the Emmy. The unbelievable Kristin Chenoweth as Olive Snook, **a** waitress **at** Pie Hole **who is** secretly in love for Ned and **an** amazing singer that **gives** us some off **[of]** the best moments in the series. And off **[of]** course, Jim Dale, the narrator, a third-person omniscient, an innovation in television series because he is just that: a narrator and not a character. He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.

But death also comes to sitcoms. Pushing Daisies died in the second season, **and** not even Ned can do something **about it**. After **making** all of us cry and laugh and have sighs **[sigh]** crises and pray for Chuck and Ned, our lives lost a little of their color. But, joy; a promises **[promise]** of a movie was **made**. So there is the last touch. **[we didn't get this last setence.** what are you talking about, the movie? it's a little confusing...]

Pushing Daisies: season 1: A ++; season 2: still waiting

Editado por **LAÍS** em 08-04-2009 22:16:56

4ª versão – editada por Laís e Poliana

[EDIT: by poliana and laís. we made comments and suggestions like this]

Pushing Daisies: pies, murders and love

It was not like I hadn't been warned. I knew that it would be different and a [no A] kind off [of] weird, but I had never expected falling in love. At least, I wasn't expecting to fall so deeply. The reason is just one: Pushing Daisies. The show (or the best thing ever made) was created by Bryan Fuller and it has a very simple plot. What made the this sitcom different is all the rest, starting for the characters, passing by the scenarios, and getting to the soundtrack, [achamos o UNTIL COME meio estranho, e, como parece ter uma ideia de movimento - starting, passing by... - talvez getting to caiba aqui] that every now and then is performed by the characters.

Ned, the pie maker, has the gift of bringing life to the dead ones with only one touch. There are two problems: first, the person, animal or fruit can be alive for just one minute or someone dies in its place. Second, if Ned touches what ever he had given the life another time, this will die. Just like that: one touch, life; two, death. He works as a pie maker at Pie Hole, his store, but he also helps the private investigator, or reward hunter, Emerson Cody to solve murders, asking directly to the victim who had killed him/her, and taking the reward. Everything works well, until the day that Ned discovers that his childhood sweetheart, Charlotte "Chuck" Charles, is dead. Ned and Emerson tried to solve the crime, but Ned did not touch Chuck again... because he still loves her. Chuck also loves Ned and they... they cannot touch each other or Chuck is going to die. This is the big thing of the show: love is bigger then everything. And it works.

But there is more. Pushing Daisies is extremely colorful. You are almost blinded by this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series and you love it. But it is not just the color that makes this "forensic fairy tale" perfect. The cast and the characters are very special too. Lee Pace, who brings life to Ned, is amazing. You fall in love with him the moment that he smiles at you (ok, at Chuck) and you can see how much love there is in his heart. It is a shame that he didn't win the Emmy. The unbelievable Kristin Chenoweth as Olive Snook, a waitress at Pie Hole who is secretly in love for Ned and an amazing singer that gives us some off [of] the best moments in the series. And off [of] course, Jim Dale, the narrator, a third-person omniscient, an innovation in television series because he is just that: a narrator and not a character. He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.

But death also comes to sitcoms. Pushing Daisies died in the second season, and not even Ned can do something about it. After making all of us cry and laugh and have sighs [sigh] crises and pray for Chuck and Ned, our lives lost a little of their color. But, joy; a promises [promise] of a movie was made. So there is the last touch. [we didn't get this last sentence. what are you talking about, the movie? it's a little confusing...]

Pushing Daisies: season 1: A ++; season 2: still waiting

Editado por LAÍS em 08-04-2009 22:17:21

Apontamentos na seção Comentários do ETC:

I liked the review, but I thought it was confusing at times. And most of your grammar mistakes I think were lack of attention. The first paragraph I think was a good opening paragraph, I just wished (and I even talked to Paula about this) that you had explained why the show's called Pushing Daisies... I think in the third paragraph that [It is a shame that he didn't win the Emmy.] was out of place. You were talking about the characters and then you have that sentence there in

the middle... I REALLY liked [He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.]. Thought it was very funny. Good how you managed to relate that to the show. Overall it's a good review, but I think you went through the same thing I did when I tried to write a review about Desperate Housewives. I love the show so much I had A LOT to say and ended up getting lost. I don't think you got THAT lost and you did make your point and supported your opinions, so that's good. PS: I didn't like the ellipses in this sentence; [Ned did not touch Chuck again... because he still loves her. Chuck also loves Ned and they... they cannot touch each other.] I know it's a matter of style, but I didn't like it. It was too poem-ish for me LOL PPS: When editing I had some problems with the site, so I posted the 2nd, 3rd and 4th versions, but the 4th is the only one that counts.

Inserido por **LAÍS** em 08-04-2009.

5ª versão – versão final reformulada pela autora Gisele

Pushing Daisies: pies, murders and love

It was not like I hadn't been warned. I knew that it would be different and kind of weird, but I had never expected falling in love. At least, I wasn't expecting to fall so deeply. The reason is just one: Pushing Daisies. This name is because there is a belief that this is what a dead person does after he/she dies. The show (or the best thing ever made) was created by Bryan Fuller and it has a very simple plot. What made this sitcom so different is all the rest, starting for the characters, passing by the scenarios, and getting to the soundtrack, that every now and then is performed by the characters.

Ned, the pie maker, has the gift of bringing life to the dead ones with only one touch. There are two problems: first, the person, animal or fruit can be alive for just one minute or someone dies in its place. Second, if Ned touches what ever he had given the life another time, this will die. Just like that: one touch, life; two, death. He works as a pie maker at Pie Hole, his store, but he also helps the private investigator, or reward hunter, Emerson Cody to solve murders, asking directly to the victim who had killed him/her, and taking the reward. Everything works well, until the day that Ned discovers that his childhood sweetheart, Charlotte "Chuck" Charles, is dead. Ned and Emerson tried to solve the crime, but Ned did not touch Chuck again, because he still loves her. And Chuck also loves Ned, but they cannot touch each other or Chuck is going to die. And she will not live again. This is the big thing of the show: love is bigger than everything, even death. And it works.

But there is more. Pushing daisies is extremely colorful. You are almost blinded by this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series and you love it. But it is not just the color that makes this "forensic fairy tale" perfect. The cast and the characters are very special too. Lee Pace, who brings life to Ned, is amazing. You fall in love with him the moment that he smiles at you (ok, at Chuck) and you can see how much love there is in his heart. The unbelievable Kristin Chenoweth as Olive Snook, a waitress at Pie Hole and who is secretly in love for Ned and an amazing singer that gives us some of the best moments in the series. And of course, Jim Dale, the narrator, a third-person omniscient, an innovation in television series because he is just that: a narrator and not a character. He is the cherry on the top of the cake, or better, on the top of the pie.

But death also comes to sitcoms. Pushing daisies died in the second season, and not even Ned can do something about it. After making all of us cry and laugh and have sigh crises and pray for Chuck and Ned, our lives lost a little of their color.

Pushing Daisies: season 1: A ++; season 2: still waiting

ANEXO 2

Resenha sobre o filme *Enchanted*

1ª versão

Once upon a time, in a magical kingdom, there was a poor peasant (the sweet Amy Adams, as Giselle) that dreamed about her Prince Charming, in case Prince Edward (the hilarious James Marsden) and his true-love's-kiss. However, as in all fairytale, there was a witch-queen-and-also-mad-stepmother Narissa (an always wonderful Susan Sarandon) that sends our innocent Giselle to a place where the happily-ever-after-thing does not exist: New York City.

“Enchanted” is a movie made for family's fun. There are a lot of elements that reminds us the Disney's Princess animations: talking animals such as rabbits, birds and squirrels; choreographed musical's scenes and duets. The costumes are incredible beautiful and it is the kind of clothes that every women dreamed of someday.

“Enchanted” is a mixture of all Disney's princess movies and if you like Cinderella, Snow White and Ariel you will like Giselle as well.

Apontamentos na seção Comentários do ETC:

I liked this review, but I thought it got a little superficial after the first paragraph... not in a bad way, but you could have explored it a little more. For me it was like reading the back cover of a DVD, you know?

Inserido por **LAÍS** em 01-04-2009.

I understand what you mean.It happened because I was afraid to give spoilers.

Inserido por **BRUNA** em 01-04-2009.

Well B!, I agree with LAÍS. You could talk a little more about everything, about the production, etc. But I love the thing about NY as a place with no happy end. And of course, the beginnig "once upon a time" was brilliant.

Inserido por **GISELE** em 02-04-2009.

2ª versão – versão final reformulada pela autora Bruna

Once upon a time, in a magical kingdom, there was a poor peasant (the sweet Amy Adams, as Giselle) that dreamed about her Prince Charming, in case Prince Edward (the hilarious James Marsden) and his true-love's-kiss. However, as in all fairytale, there was a witch-queen-and-also-mad-stepmother Narissa (an always wonderful Susan Sarandon) that sends our innocent Giselle to a place where the happily-ever-after-thing does not exist: New York City.

“Enchanted” is a movie made for family's fun. There are a lot of elements that reminds us the Disney's Princess animations: talking animals such as rabbits, birds and

squirrels; choreographed musical's scenes and duets. And there are some elements not so clear that remind us of Disney's productions as: when Prince Edward is watching television, the woman that appears on it, Paige O'Hara, is the one that made Belle's voice in "Beauty and the Beast".

This movie was nominated to a lot of awards as Oscar and Golden Globe with three songs ("Happy Working Song", "So Close", "That's How You Know"). There are some curiosities about the movie. In the "That's How You Know" there are a lot of Broadway's dancers, including elderly men dancers from "West Side Story" (1961) and one chimney sweep in "Mary Poppins" (1964)

"Enchanted" is a tribute to all Disney's princess movies and Broadway's productions. And if you like Cinderella, Snow White and Ariel you will like Giselle as well.

ANEXO 3

Resenha sobre o seriado *United States of Tara*

Versão única enviada pelas autoras Laís e Poliana

Not the average housewife

United States of Tara is one of Showtime's newest television series. It focuses on the life of Tara Gregson (played by Toni Collete) and her family in the small town of Overland Park, Kansas. The creator of the show is former-stripper and writer of the brilliant movie *Juno*, Diablo Cody; and her taking part on a show focusing on a housewife tells us there is more to it.

Tara suffers from DID – dissociative identity disorder – so, Toni Collete not only plays Tara, but also the perky rebel teenager T., the perfect Bree-like housewife Alice, and the drunk womanizer Buck – yes, a man. Events or situations from everyday life make Tara shift into one of her alters each week, and it is exciting for the viewer not to know who we are getting next.

This 12-episode season is still in its ninth episode but all the characters (and alters) have grown on the public. We care about Tara's husband Max, her daughter Kate and her gay son Marshall. We hate her sister Charmaine for doubting Tara really is sick. We cheer for Marshall and his love life, and we think Kate's boss is creepy as much as Kate does. It's almost as if we wanted to take part on this crazy family.

Toni Collete (you may know her from *Little Miss Sunshine*) must be praised for her work. She is amazing playing the most different characters in a 30-minute episode. The changes completely from one alter to another. Very few actresses today would be able to play a mom, a teenager, a perfect housewife and a Vietnam veteran in the same show. John Corbett, who plays Max, must also be noticed, since he does a fantastic job in conveying his calmness and patience.

Besides its wonderful actors and terrific writing, the show is a must-watch because it is so different from what everything we have seen on television so far. In a way, it crosses the line but not in a bad, disrespectful way; it crosses the line in the way that it touches matters that nobody would dare to touch. One of the examples of this is that Tara is completely supportive of her son's homosexuality while the alter Buck is homophobic and is always making degrading jokes towards homosexuals.

Another aspect that calls people's attention when watching the show is that it has no censorship. The characters swear, say the F-word quite often, and talk about sex, drugs and drinking as much as they talked about relationships on *Friends*. People should at least give the show a try. Even if they don't like, at least it won't be a show they will forget.

Apontamentos na seção Comentários do ETC:

I really like this review. It goes to the point, and even shows the sitcom in a way that I would see, especially when the girls say the whole thing about the show is different from everything. I believe that was really clever made a parallel with *Friends*, remembering that *Friends* was "the show". The close was perfect: weel, you maybe won't like, but it will be a part of your life.

Inserido por **GISELE** em 02-04-2009.

ANEXO 4

Resenha sobre o seriado *House*

1ª versão

You are an idiot. This is one of the most famous sentences Dr. Gregory House uses in his professional daily conversations. As my professor said last class, or you like him or you hate him. There are no more options.

The TV show HOUSE, is presented by Universal Channel and it's now in its 5th season here in Brazil. Created by David Shore, HOUSE's stuff is a professional one. Dra. Cuddy (Lisa Edelstein), Dr. Foreman (Omar Epps), Dr. Wilson (Robert Sean Leonard), Dra. Cameron (Jennifer Morrison), Dr. Chase (Jesse Spencer), Dr. Kutner (Kal Penn), Dra. 13 (Olivia Wilde), and Dr. Taub (Peter Jacobson) are the ones who interacts with Dr. House (Hugh Laurie) and unintentionally provokes his completely crazy way of relationship with others and themselves. House is always ironic, insensitive, and his particular way of being is funny just because of it.

The daily hospital Princeton Plainsboro work isn't easy or peaceful. The diagnosis unit, where the characters work, has always difficult and unsolved cases. Besides that, when the stuff of doctors come in action it brings a solution, or a way to the patients' cure. The main patient situation is studied and analyzed by the team, who has always their own problems and challenges. The relationship between the hospital director Dra. Cuddy and her subordinates isn't in her completely control mainly because House's attitudes. If he needs to open a brain from a live patient, he will, no matter what Dra. Cuddy says. Even if the patient's parents disagree with this medical practice, House does that. He always finds a way to do what he wants to, although sometimes he orders this kind of attitude his subordinates to do.

But, as the refrain of HOUSE's soundtrack shows we *can't always get what we want*, even the powerful House can't. He suffers in his leg pain. He's alone. He doesn't have a girlfriend. He has as a friend just his colleague Dr. Wilson, the one who wants and worked in understanding House's beings. And he never gets.

Intrinsic subjects are related with the diagnosis cases or with the extra-hospital characters life, as for example abortion, adoption of children, lesbianism, religions, drugs and a lot of others. These, connects the TV show to our reality. Not necessarily the program is viewed by medical people or the one who have hospital experiences. We, as just simple and common people, can enjoy and learn a lot of medical vocabulary and solutions for the possible situations presented in the show.

I was not supposed to '*do an MRI*' in HOUSE TV show. But I've tried to explain and give a world view in this. Although '*everybody dies*', I expect this review not to be my death as writer!

2ª versão – editada por Laís

REVIEW: HOUSE

[EDIT laís: i have some comments regarding grammar that i put like **this**. i don't if i'm right in all of them, **though**]

You are an idiot. This is one of the most famous sentences Dr. Gregory House uses in his professional daily conversations. As my professor said last class, **or you like him or you hate him [isn't it either you like him, or you hate him?]**. There are no more options.

The TV show HOUSE, **is presented by Universal Channel and it's now in its 5th season here in Brazil.** Created by David Shore, **HOUSE's stuff [what stuff?]** is a professional one. Dra. Cuddy (Lisa Edelstein), Dr. Foreman (Omar Epps), Dr. Wilson (Robert Sean Leonard), Dra. Cameron (Jennifer Morrison), Dr. Chase (Jesse Spencer), Dr. Kutner (Kal Penn), Dra. 13 (Olivia Wilde), and Dr. **Taub (Peter Jacobson) are the ones who interacts[interact] with Dr. House (Hugh Laurie) and unintentionally provokes[provoke] his completely crazy way of relationship with others and themselves [i think this setence was a bit too long and that made it a little confusing].** House is always ironic, insensitive, and his particular way of being is funny just because of it.

The daily hospital Princeton Plainsboro work isn't easy or peaceful. **The diagnosis unit, where the characters work, has always [always has?]** difficult and unsolved cases. **Besides that, when the stuff of doctors [what stuff of doctors?]** come in action it brings a solution, **or a way to the patients' cure.** The main patient situation is studied and analyzed by the team, who has always their own problems and challenges. **The relationship between the hospital director Dra. Cuddy and her subordinates isn't in her completely [complete] control mainly because of House's attitudes.** If he needs do open a brain from a live patient, he will, no matter what Dra. Cuddy says. **Even if the patient's parents disagree with this medical practice, House does that [i think 'house does that' was a little weird, maybe 'house doesn't change his mind' or something.]** He always finds a way to do what he wants to, although sometimes he orders this kind of attitude his subordinates to do. **[i didn't understand this last part]**

But, as the refrain of HOUSE's soundtrack shows we *can't always get what we want*, even the powerful House can't **[really liked this part]**. He suffers in his leg pain **[he suffers pain in his leg?]**. He's alone. **He doesn't have a girlfriend. He has as a friend just his colleague Dr. Wilson, the one who wants and worked in understanding House's beings. And he never gets. [never gets what?]**

Intrinsic subjects are related with the diagnosis cases or with the extra-hospital characters life, as for example abortion, adoption of children, lesbianism, religions, drugs and a lot of others. These, **connects [this connect ou these connects] the TV show to our reality. Not necessarily the program is viewed [the program is not necessarily viewed] by medical people or the one [ones] who have hospital experiences.** We, as just simple and common people, can enjoy and learn a lot of medical vocabulary and solutions for the possible situations presented in the show.

I was not supposed to *'do an MRI'* in HOUSE TV show. **But I've tried to explain and give a world view in this. Although 'everybody dies',** I expect this review not to be my death as writer! **[lol]**

Editado por **LAÍS** em 01-04-2009 16:13:27

Apontamentos na seção Comentários do ETC:

To see my review you have to click on that (2ª) for some reason...

Inserido por **LAÍS** em 01-04-2009.

Laura, I like your review (it isn't your death as a writer), but I think that some paragraphs are too long, like the part you talk about his staff (Was this that you said with stuff?)or when you wrote about his relationship with his subordinates (and Cuddy). But I really like the part that you mention the relation between House and society, I had never thought about it. I would totally 'do an MRI' with then. And it was a good idea use House's words.

Inserido por **GISELE** em 02-04-2009.

Yey! Is there really someone who likes HOUSE, beside me??? Loved it! Grammatically speaking I agree with LAÍS in the aspects she pointed out. Though, sometimes, she didn't understand the medical "stuff" and Wilson's attempt to "get at House", because she does not watch the series! :P

Inserido por **SÔNIA** em 17-04-2009.

3ª versão – versão final reformulada pela autora Lúcia

You are an idiot. This is one of the most famous sentences Dr. Gregory House uses in his professional daily conversations. As my professor said last class, either you like him or you hate him. There are no more options.

The TV show HOUSE, is presented by Universal Channel and it's now in its 5th season here in Brazil. Created by David Shore, HOUSE's staff is a professional one. Dra. Cuddy (Lisa Edelstein), Dr. Foreman (Omar Epps), Dr. Wilson (Robert Sean Leonard), Dra. Cameron (Jennifer Morrison), Dr. Chase (Jesse Spencer), Dr. Kutner (Kal Penn), Dra. 13 (Olivia Wilde), and Dr. Taub (Peter Jacobson) are the ones who interact with Dr. House (Hugh Laurie). They unintentionally provoke House's crazy way of relationship, with other people in the hospital, as the patients, for example, and themselves. House is always ironic, insensitive, and his particular way of being is funny just because of its acid character.

The daily hospital Princeton Plainsboro work isn't easy or peaceful. The diagnosis unit, where the characters work, always has difficult and unsolved cases. Besides that, when the staff of doctors come in action it brings a solution, or a way to the patients' cure. The main patient situation is studied and analyzed by the team, who has their own problems and challenges too. The relationship between the hospital director Dra. Cuddy and her subordinates isn't in her complete control mainly because of House's attitudes. If he needs to open a brain from a live patient, he will, no matter what Dra. Cuddy says. Even if the patient's parents disagree with this medical practice, House doesn't change his mind. He always finds a way to do what he wants and sometimes he manipulates his subordinates to do it, whatever it is. In these scenes, the characters are completely believable and the dialogues are lurid and natural.

But, as the refrain of HOUSE's soundtrack shows we *can't always get what we want*, even the powerful House can't. He suffers pain in his leg. He's alone. He doesn't have a girlfriend. He has as a friend just his colleague Dr. Wilson, the one who wants and worked in understanding House's beings. And he never gets it.

Intrinsic subjects are related with the diagnosis cases or with the extra-hospital characters life, as for example abortion, adoption of children, lesbianism, religions, drugs and a lot of others. This is the particular strength of the program, because this connects the TV show to our reality. The program is not necessarily viewed by medical people or the ones who

have hospital experiences. We, as just simple and common viewers, can enjoy and learn a lot of medical vocabulary and solutions for the possible situations presented in the show.

I was not supposed to '*do an MRI*' in HOUSE TV show. But I've tried to explain and give a world view in this. For those who enjoy challenges, dense debates, smart solutions for intelligent questions, and a quickly cadence in life, HOUSE is not to be missed. Although '*everybody dies*', I expect this review not to be my death as a writer!

ANEXO 5

Resenha sobre o filme *New Jersey Drive*

Versão única enviada pelo autor Jorge

New Jersey Drive (1995) could be named just another mid 90's east-side ghetto life style production by Spike Lee's company's *40 acres and a mule*, but it comes up as a quite unique release, focusing on a particular phenomenon that was sort of a fad in the American ghettos during this period. Besides, the movie's awesome soundtrack will drive you back to the golden years of hip-hop, where, by the way, gold did not seem that important as it is today.

When I say unique what I mean is that *NJD* is the kind of a movie that is better assimilated by the youngsters, mainly, because it is shot and spoken in their language. Differently than other Spike Lee's productions such as "*Do the Right Thing*", that, despite its similarity, when it comes to reporting American ghettos on the big screen, *New Jersey Drive* seems to appeal to a different kind of audience. While "*Do the Right Thing*" has this more politicized plot involving racial issues, allusions and it is shot in a slower manner, *New Jersey Drive* comes up with a faster and more direct action.

New Jersey Drive tells the story of a group of Afro American high-school dropouts who live in the ghettos of Jersey, and since they don't have anything much better to do, they decide to steal cars for basically joyriding and eventually selling them to an underground chop-shop. This was a pretty common practice in the mid 90's especially on the east coast. The main point is who gets to steal the better and most beautiful cars in order to show off to its own GTA (grand theft auto) crew, to get respect by the other crews and, of course, to impress the ladies. The whole mess begins when the group steals a police car, and one of the characters, Jason, sees another GTA getting shot by the police. As if all of this wasn't enough, Jason gets involved in fight with a third GTA, who was coming over his sister. From then on, Jason is under the cops and rival gangs threats. The action involves amazing car chases and several other daily thug life situations.

One of the movie's best features is undoubtedly its soundtrack. It is quite rare that a movie has a volume two for its soundtrack, and this one does. Both volumes gather a mix of old school and contemporary hip-hop, r'n'b and ragga artists. The atmosphere that the music brings to the movie fits perfectly with the plot and the situations showed on screen. From the lighter r'n'b beats to the uplifting ragga melodies the soundtrack flows appropriately with the action. Even some of the lyrics seem to be purposely made to *NJD*, like *Outkast's* "*Benz or Beamer*" and *Ill All Scratch's* "*Don't Shut Down On A Player*". This amazing soundtrack compiles the best east coast rap music from the 90's. Definitely a must have for any hip-hop fan.

Versão comentada pela aluna Bruna

New Jersey Drive (1995) could be named just another mid 90's east-side ghetto life style production by Spike Lee's company's *40 acres and a mule*, but it comes up as a quite

unique release, focusing on a particular phenomenon that was sort of a fad in the American ghettos during this period. Besides, **the awesome soundtrack of the movie will drive you back to the golden years of hip-hop**, where, by the way, gold did not seem that important as it is today. **(why this is relevant to the text?)**

When I say unique what I mean is that *NJD* is the kind of **movie that is better assimilated by the youngsters, mainly, because it is shot and spoken in their language. Differently than other Spike Lee's productions such as "Do the Right Thing", that, despite its similarity, when it comes to reporting American ghettos on the big screen, New Jersey Drive seems to appeal to a different kind of audience. While "Do the Right Thing" has this more politicized plot involving racial issues, allusions and it is shot in a slower manner, New Jersey Drive comes up with a faster and more direct action.**

New Jersey Drive tells the story of a group of Afro American high-school dropouts who live in the ghettos of Jersey, **and since they don't have anything much better to do, they decide to steal cars for basically joyriding and eventually selling them to an underground chop-shop.** This was a pretty common practice in the mid 90's especially on the east coast. The main point is who gets to steal the better and most beautiful cars in order to show off to its own GTA (grand theft auto) crew, to get respect by the other crews and, of course, to impress the ladies. The whole mess begins when the group steals a police car, and one of the characters, Jason, sees another GTA getting shot by the police. As if all of this wasn't enough, Jason gets involved in fight with a third GTA, who was coming over his sister. From then on, Jason is under the cops and rival gangs threats. The action involves amazing car chases and several other daily thug life situations.

One of the movies best features is undoubtedly its soundtrack. **It is quite rare that a movie has a volume two for its soundtrack, and this one does. Both volumes gather a mix of old school and contemporary hip-hop, r'n'b and raggamuffin artists. The atmosphere that the music brings to the movie fits perfectly with the plot and the situations showed on screen. From the lighter r'n'b beats to the uplifting ragga melodies the soundtracks flows appropriately with the action. Even some of the lyrics seem to be purposely made to *NJD*, like *Outkast's "Benz or Beamer"* and *Ill All Scratch's "Don't Shut Down On A Player"*. This amazing soundtrack compiles the best east coast rap music from the 90's. Definitely a must have for any hip-hop fan.**

Editado por **BRUNA** em 06-04-2009 15:11:24

Apontamentos (realizados pelo próprio autor) na seção Comentários do ETC:

Bárbara, I feel that the comment on the soundtrack is relevant to text, once the soundtrack is an important feature in the movie. I dedicated a whole paragraph to the soundtrack. The music brings and captures the atmosphere of the action in every movie, not only on *NJD*. Otherwise they wouldn't have a Oscar category for awarding them. Thanks for reading my text. :)

Inserido por **JORGE** em 20-04-2009.

ANEXO 6

Continuação de *fanfiction* sobre o livro *O diário da Princesa*

Texto escrito pela aluna Bruna

This is the continuous of second chapter of “Torn”

<http://www.fanfiction.net/s/5091293/2/Torn> - from the 10th paragraph of the 2nd chapter

STILL Wednesday 29th April – 2:13pm – New York Airport

“Err... You know... It was last night, just after you went to sleep POLIANA Oh, Mia. I’m really sorry. We didn’t want to do that. Things just went out of control and... I’m really sorry” Tina had said without look in into my eyes but I could see that she was almost crying and I was sorry about that. I mean, she is the kind of girl is very harder to be upset with. On the other hand, Lily is a kind of person that IS VERY EASY to be mad at.

“Oh, brilliant. Now I just have to tell GRANDMÈRE that the stupid dress that was made by that stupid Paolo to her stupid ball is in stupid pieces because my stupid friends had acted stupidly and they had THOUGHT THAT WAS VERY FUNNY PLAY SOME KIND OF ‘LET’S-PUSH-AND-PULL-IT-JUST-TO-SEE-WHO-IS-THE-STRONGEST-GIRL’” Then Pavlov run out the kitchen and I think I had heard Tina sobbing. I guess Lily also had heard it because she said “Wow, calm down POG. Don’t be such freaky. It’s not a big deal”

I was almost yelling at them again when Michael entered into kitchen, he took me off there. “Calm down, Mia. Don’t forget you gonna take a plane today” Then he kissed my forehead and I could smell his neck.

Now I’m sitting here and I don’t know what I’m going to tell to Grandmère.

And to Paolo.

And to the people of Genovia (They could think that I became some kind of drunken sociality).

But I’m very fine now. Maybe just fine.

Who am I kidding? My life sucks.

MICHAEL, I NEED YOU!!!!!! Where are you??????

I think it was good and that you continued using the same style as the author of the fanfic. Very nice.

Inserido por **LAÍS** em 11-06-2009.

I like it. And I agree with LAÍS about using the same style of Meg and the author. You catch Mia's essence (but this is redundant). I would like if write more about Mia/Michel

Inserido por **GISELE** em 12-06-2009.

Sorry, guys. I wish i could say something about this "Torn" but i never watched that, unfortunately! Lemme do sth...im gonna try to watch one episode and then i can post some comments. Does it sound fair?? Cheers!

Inserido por **POLIANA** em 13-06-2009.

It's a movie, poli. Princess Diaries. Torn is the name of the fanfic

Inserido por **LAÍS** em 14-06-2009.

In fact, it is a book.

Inserido por **BRUNA** em 15-06-2009.

I forgot the "also"

Inserido por **BRUNA** em 18-06-2009.

ANEXO 7

Continuação de *fanfiction* sobre *Harry Potter*³⁶

Texto escrito pela aluna Gisele

Fic: Under the Stars

Theme: Harry Potter, about Lily and James Potter

After a kiss, Lily and James decide to do something that both was hoping a long time, but didn't know. They dance under the stars. The music, doesn't mind where it comes, where soft.

"Some day, when I'm awfully low

When the world is cold

I will feel a glow just thinking of you

And the way you look tonight"

-I wish that this moment could last forever..., started James.

-I don't.

James felt his heart was breaking. She didn't want that that moment last forever? So what he could do?

You're so lovely, with your smile so warm

And your cheeks so soft

There is nothing for me but to love you

And the way you look tonight

-I want more,- she complete her sentence with a sigh.

-More?

-Yes, Potter, more... I want date you, kiss you everyday, and fight with you just to make uPOLIANA I want love you. Completely.

With each word your tenderness grows

Tearing my fears apart

³⁶ Texto original disponível no seguinte link: http://www.fanfiction.net/s/5110427/1/Under_the_Stars

And that laugh that wrinkles your nose

Touches my foolish heart

His heart was full with joy. Lily Evans was in love with him. Truly in love with him and nothing in the world could make him happier.

-Wanna go out with me tomorrow? At Hogsmeade?

-You know that we have monitors tasks to do.

-Oh, yeah, we have...

_but I don't really think that Dumbledore will care if we don't do it.

-Evans, you aren't like that...

The music was over but they continued to dance under the stars. Now the moon show up and they were lightened by the moonlight.

-Are you sure about this/ I'm not just a crazy-little-redhead-that-love-yell-and-study. I'm can broke rules when is necessary- her tone was almost a whispering-, we can be substitute by Remo and ... who cares.

-Lily...

-What Potter?

-I'm crazy about you.

She just smiled. He felt her breath in his neck. So softy that he thought that he could faint. So close that it seemed that wasn't true.

-Will you call me Potter even after you told me that you love me?

-Of course.

-Why?

-Because just I call you this way. I felt in love with calling you Potter. Potter it is mine. Just I can say it.

-You know what? You are crazy. And I love you for that.

-For be crazy?

-For be you.

-We should enter. It is cold outside and you don't have a jacket.

-I don't care.

-But I care. And we are monitors, we can't be see outside the castle at this hours.

-O.k. Let's enter the in castle.

They walk slowly 'til the castle. They cross the doorway and walk soundless through the corridor. When they reach Gryffindor's principal room, it makes clear that it would be

impossible to say goodbye. They sit at the sofa in front of the fireside, waiting the daylight, until they sleep in the arms of the others.

The next morning no one understood the scene. The fact is, that was just the first of many nights of passion and complicity to Lily Evans and James Potter. Just a night to be remembers.

There is no The End to Lily and James Potter. They are forever.

Awwww. Very nice! So cute

Inserido por **LAÍS** em 11-06-2009.

Wow, Gi! That´s a really cute fic of one of my favorites Harry Potter's shippers! I love the dancing part! You are right: Lily and James are forever! They were happy while they lived. =) And that's make me remember that are dead. =\ Anyway... I just love the redhead and her's prongs. ^^

Inserido por **BRUNA** em 12-06-2009.

http://www.fanfiction.net/s/5110427/1/Under_the_Stars this is the fic. Sorry I forget it

Inserido por **GISELE** em 12-06-2009.

hmmm...i would say that this story sounds very very romantic. I have some problems with a romantic plot, i mean, i almost hate them...it seams that they are fake, not real. But i admire who is a bright-side person, that can see beyond real life and its miserable side.Well, thats a cute story, indeed and u did a good job, in my opinion. Congrats!

Inserido por **POLIANA** em 13-06-2009.

ANEXO 8

Continuação de *fanfiction* sobre *House*

Texto escrito pela aluna Lúcia

<http://www.fanfiction.net/s/3611585/1/Addiction>

(In blue the paragraphs 1st to 8th)(In red, my production)

Addiction

Wilson had been acting strangely for a few weeks now, ever since Cuddy had told them that the hospital's blood bank was running low. He was looking pale and he wasn't taking House's jibes with his usual good humour. As they sat eating lunch with coma-guy, House examined his friend.

"If I didn't know better, I'd say you were in withdrawal." He mused aloud, making Wilson start. Wilson looked at him before the corner of his lips twitched in amusement.

"If you didn't know better. Well you of all people would know." Wilson said with a little more venom than he would normally, as he stood up, "I've got to go." House watched him go before he got up and limped after him.

He hung back, not wanting Wilson to know he was following, but Wilson simply headed to his office. House went into his own office and looked out across the balcony to his friend's desk. Wilson went to a small refrigerator that House had never noticed before and pulled out a carton. He went to his desk and proceeded to drink its contents. Intrigued, House limped across to his friend's door and rapped on it with his cane, making Wilson jump about three feet in the air. Wilson opened the door and let House in before returning to his desk.

"So how long has this been going on?" House asked, indicating the carton with his cane.

"Twenty five years." There was a silence as Wilson examined House. "You have no idea what's going on do you? Let's just say you have your addiction and I have mine, and leave it at that, okay?"

"No, not okay! We're supposed to be friends, we're supposed to share everything."

"Oh do not give me that! What happened to 'everyone lies'? Or do you expect me to be different because I'm good old dependable Wilson? Well newsflash, I have secrets too. Why do you think I've been so tolerant of your pill-popping all these years?"

"It's because you can't do or be anything without me and my own situations. You, Wilson-little-baby, you're a dependent man. What does all these things inside this carton means?"

"House, you will never figure out. These *"things"* are my... my make-up!"

"Make-up...Of course I understand you, Wilson. You use this make-up in order to characterize yourself as a clown. I suppose you entertain the poor kids with cancer after our lunch, while I'm taking my time of rest, don't you?"

Wilson became extremely worried. He wasn't feeling well. House was there, speculating his personal activity. Wilson didn't want House to know everything about his life.

In the other hand, House was at every moment more interested in Wilson's addiction. For his turn, Wilson wanted to finish that conversation, and suddenly reveals what his addiction was.

“No, I don't. I'm not a clown in my free time. I'm in trouble, House. Nobody can help me. I have SIDA! Ok? S-I-D-A! A clown...humpf! I have all this make-up because since 25 years ago, I'm being *Whitney* at my night free time and then... You know... Yes, House I'm gay and I got SIDA. Now I'm desperate... Cuddy has told me that the hospital's blood bank is over! I can't do the blood transfusion I need to survive...!”

House became wonderment. And he became extremely confused. If Wilson was Whitney, so, Amber, his girlfriend, was Andrew? Was it possible?

(Hey, reader, don't miss the following chapters!)

OMG, Laura, this is so sad. I love Wilson! He is so nice. You didn't need give him AIDS (SIDA is in Portuguese). :(Although that, it was very well written

Inserido por **GISELE** em 15-06-2009.

Bah, Gabi. You are right! SIDA is AIDS in portuguese...I'm idiot! Hehehe! Yes, Wilson is so nice, and he's keeping being nice: a nice gay and a nice 'aidético' :) see you!

Inserido por **LÚCIA** em 16-06-2009.

ANEXO 9

Continuação de *fanfiction* sobre o filme *Ten Things I hate about you* (10 coisas que eu odeio em você)

Texto escrito pela aluna Poliana

The title: Alternative ending, by Baby-Blue4 at

http://www.fanfiction.net/s/1343489/1/Alternative_ending

(In red, the original author's beginning and I continue my part in black)

CHAPTER 1 Patrick watched with a heavy heart as she walked from the room, her cheeks wet with tears. With a sigh of frustration he left his seat and followed her. "Hey," he heard Mr. Morgan call, "where do think your going?" Patrick shook his head and walked out of class. As he walked down the hall he heard a shaky breath come from around the corner. He poke his head around it. When he looked he could see Kat and she appeared to be crying. This just kept getting weirder and weirder. Somehow, not in his wildest dreams could he have imagined Kat crying. Now to see her like this, well, it was a little bit overwhelming. She wiped her eyes and with an upward glance, caught him in her perifrial vision. She rolled her eyes and turned to walk away.

She started to think about his behaviour, personality, vices and about that skin, full of tiny weird holes. What should she do right now? She was puzzled indeed, no clues regarding to what was about to happen. She knew she would like to spend some time with him, but actually she did know she could meet more interesting people around. What's more, he did not like to play any instruments, and she was becoming almost a great guitar player.

While she was leaving the school, with all those thoughts, she had noticed that Patrick had stopped following her. She did not get upset or miserable straight away because she was in anger. However, she could feel that the "missing thing" would come soon, she would feel lonely for sure. Whatever, she had a point and a choice.

After a week, she had some news about Patrick and felt a relief. Patrick Verona was dating the most snotty girl of the school, and he had his hair cut, like a "good boy". So disappointing. What else, he had stopped smoking just because the new girlfriend did not approve. So fake. She started then to play the guitar and thinking about having a band. A rock one. Her dad gave her that great Fender that she always dreamt. For a good start or ending, what is better than Rock'n roll?

Not a happy ending, huh Poli? I like it. Very... girl power LOL

Inserido por **LAÍS** em 11-06-2009.

I think your fic is very well written but I don't like that they are not together. I support Patrick and Katy together. Always ^^ Heath Ledger R.I.P =/

Inserido por **BRUNA** em 12-06-2009.

I know that it is very girly but I prefer KAt and Pat together (sad, I know). But you did a greate job. And I have to admit that I like Patricks punishment and that hers dad gave her a fender. So ironic. LOL

Inserido por **GISELE** em 12-06-2009

ANEXO 10

CHAT 1

GISELE fala com **Todos**

Hello

BRUNA fala com **GISELE**

Hey, Gabi

GISELE fala com **BRUNA**

B!

GISELE fala com **BRUNA**

B!

GISELE fala com **BRUNA**



GISELE fala com **BRUNA**

B! How you doing?

BRUNA fala com **GISELE**

What's up?

GISELE fala com **BRUNA**

jgg

GISELE fala com **BRUNA**

Witch review are we talk about?

GISELE fala com **BRUNA**

Witch text will we talk about

BRUNA fala com **GISELE**

Dunno, lemme see

BRUNA fala com **GISELE**

Dunno, lemme see

GISELE fala com **BRUNA**

OMG

BRUNA fala com **GISELE**

What?

GISELE fala com **BRUNA**

What about House?

BRUNA fala com **GISELE**

OK

BRUNA fala com **GISELE**

or new jersey drive

BRUNA fala com **GISELE**

So, which review?

GISELE fala com **BRUNA**

I didn't receive your last messages

BRUNA fala com **GISELE**

or new jersey drive

GISELE fala com **BRUNA**

Not yet

BRUNA fala com **GISELE**
OMG

BRUNA fala com **GISELE**
and now?

GISELE fala com **BRUNA**
B!?

BRUNA fala com **GISELE**
im here!

GISELE fala com **BRUNA**
I'm lost b!, come back

GISELE fala com **BRUNA**
Sorry, B!, sorry, B!

BRUNA fala com **GISELE**
I wont go to the light

BRUNA fala com **GISELE**
hey

BRUNA fala com **GISELE**
hey

GISELE fala com **BRUNA**
But Paul said to you go to the light

BRUNA fala com **GISELE**
if he said....

GISELE fala com **BRUNA**
I'm back!

GISELE fala com **BRUNA**
And Jesse do noy agree with Paul

BRUNA fala com **GISELE**
welcome

GISELE fala com **BRUNA**
HI!

BRUNA fala com **GISELE**
ok

BRUNA fala com **GISELE**
let's talk about IMPORTANT things: as that the subject of this class

GISELE fala com **BRUNA**
Could be New Jersey Driver

BRUNA fala com **GISELE**
ok

GISELE fala com **Todos:**
What did you think about this review?

GISELE fala com **Todos:**
You can read my coment on etc

BRUNA fala com **GISELE**
I haven't finished yet

BRUNA fala com **GISELE**
the movies awesome soundtrack ---> is thisright?

GISELE fala com **Todos:**
???

GISELE fala com **BRUNA**
Now I understood. It was waht seem

BRUNA fala com **GISELE**
it's not: "the movie's awesome soundtrack"

GISELE fala com **Todos**:

Yes, it is

BRUNA fala com **GISELE**

so, we have to edit?

GISELE fala com **Todos**:

It seems that the soundtrack is the most important thing in the movvie

GISELE fala com **Todos**:

Yes, I think that we have too.

BRUNA fala com **GISELE**

it's the soundtrack of the movie

GISELE fala com **Todos**:

Do you want do that?

BRUNA fala com **GISELE**

ok, i will do it

GISELE fala com **Todos**:

ok

BRUNA fala com **GISELE**

so, i will put "the awesome soundtrack of the movie...."

GISELE fala com **Todos**:

Are you writing two times?

BRUNA fala com **GISELE**

what is the translation of the title?

BRUNA fala com **GISELE**

???

GISELE fala com **Todos**:

Yes, put that.

BRUNA fala com **GISELE**

'k

GISELE fala com **Todos**:

Something like Através de Nova Jersey

BRUNA fala com **GISELE**

it's that the real version?

GISELE fala com **Todos**:

The portuguese title is LAdrões de carro

BRUNA fala com **GISELE**

"will drive you back to the golden years of hip-hop, where, by the way, gold did not seems that important as it is today." do u
what he means with it?

GISELE fala com **Todos**:

Yes, but he did not but any information that "sustenta" this information in the text

BRUNA fala com **GISELE**

i didn't understand the " gold did not seems that important as it is today" part

BRUNA fala com **GISELE**

what it have in common with the rest of the text?

GISELE fala com **Todos**:

YEs, it was this waht I mean

BRUNA fala com **GISELE**

ok

GISELE fala com **Todos**:

He deid a conexion with the today, but he did not wrote this his review

BRUNA fala com **GISELE**

what we do with it?

GISELE fala com **Todos**:

*did

GISELE fala com **Todos**:

I think that we have to call his attention to this.

BRUNA fala com **GISELE**

ok

GISELE fala com **Todos**:

When I say unique what I mean is that NJD is the kind of a movie, the "a" does not make part of the sentence

BRUNA fala com **GISELE**

ok, i'll cut it

GISELE fala com **Todos**:

perfect

BRUNA fala com **GISELE**

how can I call his attention?

GISELE fala com **Todos**:

Ask in a parenthesis who it fits in the text.

GISELE fala com **Todos**:

Like LAÍS did in Laura's review

BRUNA fala com **GISELE**

it's like:" why this is relevant in the text"

GISELE fala com **Todos**:

Just like that

BRUNA fala com **GISELE**

do you wanna me doing the same?

GISELE fala com **BRUNA**:

What?

BRUNA fala com **GISELE**

as LAÍS in Laura's review

GISELE fala com **Todos**:

Yes, just to call his attention

BRUNA fala com **GISELE**

'k, just there or all editing parts

GISELE fala com **BRUNA**:

I think is better always, you now are I think about the author thing

BRUNA fala com **GISELE**

yeah

ANEXO 11

CHAT 2

GISELE says:

haha

Ok

So which fic we will read first?

Will we read first, sorry

BRUNA says:

i don't know

could be LAÍS's?

GISELE says:

Perfect

Do you open?

BRUNA says:

yes, i'm reading

what do you think?

GISELE says:

It seems kind... unfinished

BRUNA says:

yeah

GISELE says:

and sad

BRUNA says:

although the title is "The end"

GISELE says:

yes

Let's edit

BRUNA says:

Max knew all of this. He knew his wife was sick and could not control his alters, but he was tired of living like this.

this part made me confused

GISELE says:

why?

BRUNA says:

is not HER alters?

GISELE says:

yes it is

BRUNA says:

i don't see others problems

GISELE says:

I don't know, because it is about style, but would't be better to say "couldn't control her..."

BRUNA says:

maybe

GISELE says:

He had been an ideal husband for years now; supporting his wife when she decided to start taking medication to suppress her other personalities, supporting her when she decided to stop taking the medication, when she decided the admit herself to a clinic, he had done everything a perfect husband would have done, but now he was done."

This sentence is long

BRUNA says:

but it is not style?

the "couldn't" thing

GISELE says:

I think that is better split before the "when she decided..."

BRUNA says:

wait

GISELE says:

Yes, it is style, it is because of it that I don't want change, but it sounds better, to me, anyway

BRUNA says:

what are you talking about?

GISELE says:

My last coment it was about the could not thing

But what do you think about split that sentence

?

BRUNA says:

yeah, i agree

GISELE says:

Backing to the could thing. I read the fic again and she didn't made the contraction thing if her negations, so et's forget

let's

He leaves the room holding is pillow. I thing that is HIS pillow

BRUNA says:

ok

GISELE says:

I didn't like the last sentence

BRUNA says:

but have nothing to do about it

i think, anyway

GISELE says:

It is just a comment

BRUNA says:

in the same way when we love a sentence

and they say it is a bullshit

GISELE says:

"Maybe I'm a little bitter" today

BRUNA says:

maybe

anyway

we finished with LAÍS?

ahahahhaa

GISELE says:

Control yourself

LEt's to the next?

BRUNA says:

ok

GISELE says:

Paula

BRUNA says:

ok

great

i haven't see this movie

well, either blábláblá Tara

GISELE says:

If Lia discover that you didn't see it, she will jump on you

BRUNA says:

ahahahhah

yeah

and i'm afraid

GISELE says:

of her cruel tentacles that she covers with her hair

?

BRUNA says:

ahahhahha

GISELE says:

What's more, he was fed up with that situation.. Did you understand that?

BRUNA says:

i'm reading

wait a sec

maybe he get bored

GISELE says:

I don't know, it seems that something is missing in the sentence

BRUNA says:

yeah

i'm not liking this fic

it isn't convinced me

it is just words, you know?

GISELE says:

yes, it seems that she put all points of view and ... I don't Know

BRUNA says:

"the end"

it is totally unnecessary

GISELE says:

sorry, was finishing my cookies

BRUNA says:

hahahha

ok

i don't know how edit it

GISELE says:

I finished the fic.

How bad

BRUNA says:

seems to me that she did it "nas coxas"

GISELE says:

First, in the end she wrote "they kept enjoying..."

If Nola didn't help (or Knew) about the murder, it is a paralelism mistake, didn't

And I'm not the only bitter person today

I don't know, this fic seems to have a confuse with times and with subject, that I don't know if we can edit

BRUNA says:

ok

let's go to another fic

GISELE says:

It begis with Chris, goes to Nola, backs to Chris and goes to both

Bárbara's?

BRUNA says:

siane

after, mine and yours

GISELE says:

ok

BRUNA says:

i won't take any note on that fic

paula's

GISELE says:

ok. It seems impossible to change it

you know that you and me will go to Hell because everything that we write and speak, don't you?

BRUNA says:

there is hotter and here

it is not Voodoo?

GISELE says:

Let me read

BRUNA says:

there are a hoodoo

i found it on dictinary

GISELE says:

I Yes, the both ways are right, but they are different things
like this fic

BRUNA says:

i haven't finished yet

GISELE says:

she knew how to do the climax thing

BRUNA says:

i like it

there are a part that remind me "mediator"
and Jesse

GISELE says:

although I prefer the original end

BRUNA says:

but anyway

GISELE says:

Realy?

To me didn't

BRUNA says:

the part she described hoodoo or voodoo

when suzie try to bring jesse back

GISELE says:

let's edit

BRUNA says:

what is the name of this in portuguese?

GISELE says:

A chave mestra

I didn't reconaize at first, by the name

did you watch this movie?

BRUNA says:

i don't hink so

think*

what we gonna edit?

GISELE says:

everybody in the room faints, it isn't faint?

BRUNA says:

where is it?

GISELE says:

second paragraph

BRUNA says:

ok

GISELE says:

in the end

BRUNA says:

i really don't know

GISELE says:

ok

BRUNA says:

doesn't seems wrong to me

GISELE says:

ok

did you find some mistake?

BRUNA says:

let's go to the next?

no

GISELE says:

ok

BRUNA says:

mine or your?

GISELE says:

Mine

I'm enunciative today

BRUNA says:

ok

GISELE says:

well, it is a piece of work

she had to become one of the crew in GG

Sche is a genius

I love her fic

BRUNA says:

????

GISELE says:

She will become the person who will write my biography when I become famous

BRUNA says:

????

GISELE says:

I couldn't see nothing wrong

Let's talk serious

I saw some mistakes that I do when I wrote. Some lack of attention

BRUNA says:

i haven't finished

GISELE says:

ok

BRUNA says:

i don't see anything

GISELE says:

yeah, have I-don't-know-how-much-millions-that-is-family-money-and-they-didn't-work-for-that is a very complex characteristic)

it is they-don't-work

I wrote they

BRUNA says:

go and change it

GISELE says:

I have a doubt

BRUNA says:

what?

GISELE says:

circus catches fire. Or it is catches on fire?

sorry, I wrote but I didn't send

BRUNA says:

catchs fire

GISELE says:

ok

BRUNA says:

catches

GISELE says:

The part that I wrote about the recommendation letter, you think that I have to put that is for College or it is obvious?

BRUNA says:

i don't think it is necessary, 'cause who's gonna read it knows

GISELE says:

ok

What more

BRUNA says:

i think that is it

GISELE says:

Just some lack of attention mistakes...

BRUNA says:

yeah

it happens

GISELE says:

muuuuu1

I'm so happy

Lets to your fic

I love this little cow

BRUNA says:

oh my...

me too

GISELE says:

what?

I remember something in Paula's fic

BRUNA says:

we're going to my fic

what?

GISELE says:

She wrote lord without capital letter

BRUNA says:

yeah

i noticed that too

and i forgot ^^

GISELE says:

Well, I also do this, but I don't know if to post in fanfiction.com is right

let's go to B!'s fanfic

BRUNA says:

let's!!!!

GISELE says:

He wants take care of you in the same way you want to take care of you... It is you or him in the end?

BRUNA says:

him

GISELE says:

ok

Will you fix it?

BRUNA says:

yeah

change the meaning

GISELE says:

ith Shoji and gets impressed about Nana's clothes, is it missing a she after Shoji?

BRUNA says:

there are two Nana's

GISELE says:

I know

BRUNA says:

komatsu and oosaki

komatsu dated shoji (blergh) and get impressed about oosaki's clothes

GISELE says:

ok

She loved him, of curse,

BRUNA says:

this is something that if you saw anime you undesrtand

GISELE says:

Lack of attention course

I was saying that all sentences in English need a subject and it seems that you didn't write it in that sentence

BRUNA says:

which sentence?

GISELE says:

The one that talk about Shoji and Nana's clothes

BRUNA says:

oh, ok

i will go back there later

GISELE says:

ok

I didn't find mistakes

just some lack of attention too

We arwe writing better

I love the end

It is pretty

and plastic

I studied to much Literature

BRUNA says:

ahahaha

thanks

GISELE says:

Did you find some mistake?

BRUNA says:

i found

but it was before this activitie

GISELE says:

???

BRUNA says:

it is the second time that i edit it

GISELE says:

oh

"little bastard"

BRUNA says:

i found after send to Patricia

GISELE says:

like me

And now?

BRUNA says:

little things

but it is lack of attention

GISELE says:

this is good

What happen with you?

BRUNA says:

???

GISELE says:

you seems sad

BRUNA says:

why?

GISELE says:

I don't know...

Ok

We finish?

BRUNA says:

it is missing the clothes part

yeah

it is missing the she

GISELE says:

ok

I knew that it is two Nanas

It is like gilmore girls where it is two Lorelais

But everyone call the second of Rory

BRUNA says:

sometimes i get confused, when I was writing

GISELE says:

I know, it is because in Portuguese we have the ocult subject

BRUNA says:

but then i started to call one as hachi, and then it get better

yeah

i love ocult subject

GISELE says:

yes, is stilysh

BRUNA says:

well, we finished

GISELE says:

I will send it

BRUNA says:

ok

ANEXO 12

Chat 3

LAÍS fala com **Todos**

hello

POLIANA fala com **Todos**

hey

POLIANA fala com **Todos**

so...i told him that we r done

POLIANA fala com **Todos**

and he was like "it sucks"

POLIANA fala com **Todos**

pepe

LAÍS fala com **Todos**

hello?

POLIANA fala com **Todos**:

first line.."kind off weird"...i think its just 1 F - of

LAÍS fala com **Todos**:

it is

LAÍS fala com **Todos**:

i liked the review as a whole tho cuz she talked a lot about what the show' s like. explained what happens n stff

LAÍS fala com **Todos**:

but there are ssome parts i thought were a little weird and some grammar mistakes

POLIANA fala com **Todos**:

and what about the construction: expecting falling?? second line

POLIANA fala com **Todos**:

no no

POLIANA fala com **Todos**:

expecting fall so deeply

POLIANA fala com **Todos**:

could it be?

LAÍS fala com **Todos**:

ok ok

wait

POLIANA fala com **Todos**:

or expecting falling?

LAÍS fala com **Todos**:

lets comment paragraph my paragraph and then you change it there what we think has to be changed, ok?

LAÍS fala com **Todos**:

but like, really highlight our comments

LAÍS fala com **Todos**:

first

LAÍS fala com **Todos**:

i didn't like that i wasn't warned

LAÍS fala com **Todos**:

i think it could be lik e" it was not like i hadn't been warned" isnt it?

POLIANA fala com **Todos**:

oh

maybe she could bring a little bit about the tittle...why pushing daisies

POLIANA fala com **Todos**:

oh

maybe she could bring a little bit about the tittle...why pushing daisies

LAÍS fala com **Todos**:

what do u mean about the title? i think she explains it on the text

LAÍS fala com **Todos**:

like, the shoes about pies, murders and love

LAÍSfala com **Todos**:

**the show's anbout

POLIANA fala com **Todos**:

is it an expression?

LAÍS fala com **Todos**:

like, during the texts she talks abotu it

POLIANA fala com **Todos**:

but thats the point

LAÍS fala com **Todos**:

ok,. so maybe on the comments we can say that she couldve said why its called like that

POLIANA fala com **Todos**:

what is the relation between the show and its title?

POLIANA fala com **Todos**:

yup

POLIANA fala com **Todos**:

i mean...why the creator chose this title

LAÍS fala com **Todos**:

ok. back to the text.; that first sentece. shouldnt it be like " its not like i hadnt been warned?"

POLIANA fala com **Todos**:

cuz to be honest, i didnt get it

LAÍS fala com **Todos**:

me neither but...

LAÍS fala com **Todos**:

lets talk about that on the comments

POLIANA fala com **Todos**:

definetely

LAÍS fala com **Todos**:

and right after that, isnt it missing an IT.? like. ... i knew that IT would be different

POLIANA fala com **Todos**:

its a passive voice

LAÍS fala com **Todos**:

ok, i'll change it there then

LAÍS fala com **Todos**:

and i think it's KIND OF WEIRD. without that A before kind

POLIANA fala com **Todos**:

i think its possible "that would be"

LAÍS fala com **Todos**:

but don't you have to have a subject? wgar's the subject there?

POLIANA fala com **Todos**:

oh

no "a" before kind

POLIANA fala com **Todos**:

couldnt be that?

POLIANA fala com **Todos**:

"The reason in just one"

POLIANA fala com **Todos**:

2nd line

LAÍS fala com **Todos**:

did u want to change that i never expected falling in love?!

POLIANA fala com **Todos**:

is not in but "is"

LAÍS fala com **Todos**:

ok

LAÍS fala com **Todos**:

don't u think THE REASON IS JUST ONE a little weird?

POLIANA fala com **Todos**:

maybe "expecting to fall or falling " but not just fall

LAÍS fala com **Todos**:

id rather say THERE IS JUST ONE REASON

POLIANA fala com **Todos**:

"What made the this sitcom " no "the" and keep "this"

LAÍS fala com **Todos**:

ok

LAÍS fala com **Todos**:

and didnt u think UNTIL COME THE SOUNDTRACK weird too?

POLIANA fala com **Todos**:

"starting for the characters" ..its not from??

LAÍS fala com **Todos**:

yeah its from

POLIANA fala com **Todos**:

"that once a while " maybe in a while or what did u say??the new suggestion

LAÍS fala com **Todos**:

i said EVERY NOW AND THEN

LAÍS fala com **Todos**:

what u think?

POLIANA fala com **Todos**:

oh

POLIANA fala com **Todos**:

thats fine

LAÍS fala com **Todos**:

can i change it?

LAÍS fala com **Todos**:

what anbout that UNTIL COME THE SOUNDTRACK?

LAÍS fala com **Todos**:

talvez GETTING TO THE SOUNDTRACK

LAÍS fala com **Todos**:

cuz she said from the characters, passing by whatever, and getting to...?

POLIANA fala com **Todos**:

lets change for getting

LAÍS fala com **Todos**:

SECOND PARAGRAPH!

LAÍS fala com **Todos**:

isnt it has the gift OF BRINGING

POLIANA fala com **Todos**:

to would be 2

POLIANA fala com **Todos**:

first line

LAÍS fala com **Todos**:

if Ned touches what ever he had given the life another time...

do we need that THE before life?

ANEXO 13

Chat 4

LAÍS says (21:11):

lets start?

LAÍS says (21:12):

do i change what we had already changed in the 1st paragraph?

POLIANA says (21:12):

yup

POLIANA says (21:12):

go!

POLIANA says (21:13):

and ok

POLIANA says (21:13):

second paragr.

LAÍS says (21:14):

ok

POLIANA says (21:15):

bringing

LAÍS says (21:15):

just let me change the 1st paragraph. 1 minute

POLIANA says (21:15):

instead of to bring?

LAÍS says (21:19):

yes

LAÍS says (21:19):

the gift of bringing

LAÍS says (21:22):

or someone dies in it place

in ITS place, right?

POLIANA says (21:22):

sim

LAÍS says (21:23):

ictim who had kill him/her

who had KILLED right?

POLIANA says (21:24):

sim

LAÍS says (21:25):

can we move to the next paragraph?

POLIANA says (21:25):

yup

LAÍS says (21:26):

But there are more.

LAÍS says (21:26):

there is right/

LAÍS says (21:28):

wake up, pepe!

POLIANA says (21:28):

sim

POLIANA says (21:28):

to aki

LAÍS says (21:29):

You are almost blinded for this look-like-a-rainbow-just-like-Amelie-Poulain-movie series

LAÍS says (21:29):

can u say blinded for?

POLIANA says (21:30):

vo checar

LAÍS says (21:30):

i think it's by

POLIANA says (21:30):

it exists

LAÍS says (21:30):

like, u can say you're blinded for life, but by the lights

LAÍS says (21:30):

but i dont think it means the same thing

POLIANA says (21:30):

hmm

LAÍS says (21:34):

You falling in love for him the moment that he smiles to you (ok, for Chuck)

you FALL... smiles AT you

POLIANA says (21:35):

"in the moment"

POLIANA says (21:35):

no?

LAÍS says (21:35):

i dont think its necessary

POLIANA says (21:35):

ok

LAÍS says (21:35):

do u agree with what i said?

POLIANA says (21:36):

yup

POLIANA says (21:37):

and i dont discuss

POLIANA says (21:37):

cuz u know a lot a lot

LAÍS says (21:37):

no i dont

LAÍS says (21:37):

did u ask him abotu the blinded by/for?

POLIANA says (21:37):

nao

POLIANA says (21:37):

pera

POLIANA says (21:39):

by

LAÍS says (21:39):

ok

LAÍS says (21:39):

Snook, waitress on Pie Hole and secretly in love for Ned and amazing singer that give us some off the best moments in the series

LAÍS says (21:40):

i thought this whole thing was weird

LAÍS says (21:40):

like, too confusing.

POLIANA says (21:40):

some of

POLIANA says (21:40):

i dont think its confusing

LAÍS says (21:41):

i would change it to "A waitress AT THE pie hole WHO is secretly in love WITH ned and an amazing singer

LAÍS says (21:41):

u dont?

LAÍS says (21:41):

i think it lacks like links from one thing to the other

POLIANA says (21:41):
u r right

LAÍS says (21:42):
can i change it?

POLIANA says (21:42):
yup

LAÍS says (21:43):
ok

LAÍS says (21:44):
next paragraph?

POLIANA says (21:44):
ok

LAÍS says (21:45):
not even Ned can do something.
id change it to: AND not even ned can do something ABOUT IT

POLIANA says (21:45):
not even Ned can do something.

POLIANA says (21:45):
yeah

LAÍS says (21:45):
were u gonna say that?

POLIANA says (21:45):
and can or could

POLIANA says (21:45):
?

LAÍS says (21:45):
i think it's can...

LAÍS says (21:46):
after make all of us cry
its MAKING cuz its after a preposition, right?

POLIANA says (21:47):
ok

POLIANA says (21:47):
tnx

LAÍS says (21:48):
for what?

LAÍS says (21:48):
have sighs crises
isnt it SIGH crises?

POLIANA says (21:49):
lemme see

LAÍS says (21:49):
ok

POLIANA says (21:50):
u r right

LAÍS says (21:51):
a promises of a movie was make

LAÍS says (21:51):
a promice of a movie was made right?

POLIANA says (21:51):
oh

POLIANA says (21:51):
course

LAÍS says (21:53):
what does she mean?

LAÍS says (21:55):
did u get the last sentence?

POLIANA says (21:56):
there is touch

POLIANA says (21:56):

or something

LAÍS says (21:57):

still dont get it

LAÍS says (21:57):

can i just put we didnt get it

LAÍS says (21:57):

?

POLIANA says (21:57):

the last touch?

LAÍS says (21:57):

yeah

POLIANA says (21:58):

i think that u can say goodbye...a proper goodbye

POLIANA says (21:58):

u know

LAÍS says (21:59):

i really didnt get it. is she talking about the movie, the final season, the end of the text.. what?

POLIANA says (22:00):

the movie that is gonna be made...u can see it again...for the last time maybe....

POLIANA says (22:00):

dunno

LAÍS says (22:00):

whatever...

POLIANA says (22:01):

ok

POLIANA says (22:01):

but say that

LAÍS says (22:01):

say what?

POLIANA says (22:02):

that is confusing

POLIANA says (22:02):

imagine i she liked that text

POLIANA says (22:02):

shes gonna see loads of awful things

POLIANA says (22:02):

we found

LAÍS says (22:03):

yeah, but thats what were supposed to do

LAÍS says (22:03):

n theyre gonna do it to our text too

LAÍS says (22:04):

can i post it?

POLIANA says (22:04):

ok...go ahead

ANEXO 14

Questionário respondido por Lúcia

1. Como você está lidando com as aulas a distância? Quais são as dificuldades e facilidades?

Até que estou gostando. Essa é minha primeira experiência com aulas à distância, não acreditava muito que poderia aprender através delas. Ledo engano. Apesar de não instantânea, a interação entre nós alunos e tu, professora, tem seus méritos devido à permanência dos debates e comentários. Isso é fantástico. O registro escrito favorece o retorno ao assunto-tópico, e por termos de nos expressar através dele, pensamos muito bem para não escrever bobagem. Pelo menos eu faço assim. Além disso eu, que sou do tipo aluna quieta em discussões de sala de aula, tenho que participar dos debates aqui. Isso é bom pra mim e me sinto mais confortável do que se tivesse que expressar minhas idéias verbalmente, falando. Considero essa uma facilidade. Por dificuldade tenho a minha falta de organização do tempo para acessar o rooda-nuted e no caso “comparecer” à aula. O que fiz nesta primeira etapa foi, numa “sentada” só, fazer tudo o que tinha sido solicitado. Nisto investi uma tarde inteira de sábado e espero nesta próxima etapa conseguir fazer em doses menores e mais frequentes. Mas de qualquer maneira, creio que consegui atingir os objetivos de produção desta etapa.

2. Como você está lidando com as ferramentas de aprendizado a distância? Comente cada uma delas.

Bem. O rooda é legal, só que coloca aquelas barras que “enfeiam” visualmente o texto. Os comentários em sequencia é um recurso bom pra acompanhar as discussões – que não tem sido discussões, e sim, comentários concordantes. O ETC eu achei interessante devido as possibilidades que ele tem de se editar os textos. (Mas não pude explorá-lo – estava de licença casamento, lembra que eu havia te comentado Patrícia, e literalmente faltei às aulas daquela semana).

3. Qual sua opinião sobre o fato de seus colegas poderem dar opinião e editar seu texto?

Quanto à eles poderem opinar, sem problemas. Agora, quanto a gente lê a opinião e comentários, e as edições feitas em nosso próprio texto, é meio ruim à primeira vista. Eu me senti meio “mal” quando vi meu texto cheio de marcas amarelas, e tipo, pensei que a colega devesse ter me achado uma burra e ignorante no Inglês por ter cometido erros bobos (Daí me lembrei que não estou mais no colégio pra ficar chateadinha com a colega que eu nem conheço, hehehe!). Mas depois vi que foi muito legal ela ter me apontado os erros gramaticais porque quando reescrevi o texto, conferia no dicionário-material didático-etc, se o que ela tinha escrito realmente era o certo (ela não é a profe, que sabe tudo, rrsrs!).

4. Os comentários de seus colegas influenciarão a produção de seus próximos textos? Caso sim, de que modo?

Sim. Vou atentar mais, revisar mais a gramática nos meus próximos textos.

5. Como foi o processo de comentar e editar os textos de seus colegas? Como você lidou com a questão da autoria?

Como eu só li, não comentei os textos deles, não posso responder à essa questão. Mas acho que a questão da autoria deve ser levada muito em conta ao opinar sobre um texto. Percebi que a diferença de “nível” dos textos é razoável: uns escrevem muuuito bem, têm um rico vocabulário (que me deu vontade até de copiar e colar no Google pra ver se realmente eram originais as frases!), outros são textos menores, com menos expressão, mas todos tentaram cumprir a proposta da review. Há que se considerar também em que semestre os colegas estão, eu acho.

6. Em geral, o que você gostou e não gostou durante essa experiência?

Eu gostei de ver meu texto corrigido gramaticalmente, mas não gostei de não vê-lo comentado em termos da estrutura de uma review (o que eu acho que era a proposta principal da atividade, não:!). Tipo, eu escrevi sobre o House, mas o que escrevi foi realmente uma review: O que as colegas acharam dele nesse sentido, eu não fiquei sabendo (será que a profe vai dar um retorno nesse sentido:) - se é que o analisaram nesses termos. Novamente, eu não analisei o texto dos colegas, mas o comentário que obtive do meu me soou mais como um comentário “pra constar” do que como crítica construtiva...

Com toda minha sinceridade,

Lúcia

Questionário respondido por João

1. Como você está lidando com as aulas a distância? Quais são as dificuldades e facilidades?

Acredito que não haja dificuldades. O fato do servidor da UFRGS ser estável facilita ainda mais aos alunos, uma vez que as páginas que precisamos acessar estão sempre no ar. As facilidades são muitas, desde estudar em casa até acessar os portais do local de trabalho.

2. Como você está lidando com as ferramentas de aprendizado a distância? Comente cada uma delas.

As ferramentas são muito fáceis de utilizar, para usuários de internet que estão acostumados com fóruns, principalmente. O editor de texto coletivo é simples e tem todas as funções destacadas na sua barra de ferramentas. O único problema

do fórum, na minha opinião é que ele não possui um sistema RSS, onde se avisa quando foi feito um novo comentário ou post.

3. Qual sua opinião sobre o fato de seus colegas poderem dar opinião e editar seu texto?

A idéia é muito boa. Entretanto os comentários são um tanto, digamos, segregados. Acredito que os alunos que se conhecem pessoalmente tem maior facilidade em comentar os textos escritos por eles e assim o preferem fazer. O que acaba deixando alguns textos sem nenhum comentário sequer. Não que isso seja expressamente prejudicial.

4. Os comentários de seus colegas influenciarão a produção de seus próximos textos? Caso sim, de que modo?

Sim, sem dúvida. Os comentários dos colegas nos fazem refletir sobre nossos próprios textos e esse “segundo olhar” levanta questões relativas aos textos, que muitas vezes passam despercebidas pelos autores.

5. Como foi o processo de comentar e editar os textos de seus colegas? Como você lidou com a questão da autoria?

Honestamente, não me prendi muito a questão da autoria. Na verdade quando utilizei a ferramenta para edição de textos procurei me focar mais na questão gramatical do que na questão da produção dos sentidos. Não cheguei a fazer nenhuma edição relevante, capaz de alterar sentidos ou contradizer os autores.

6. Em geral, o que você gostou e não gostou durante essa experiência?

Não gostei dos primeiros problemas técnicos que surgiram durante o registro nos fóruns. Entretanto, uma vez que os mesmos foram solucionados, não houveram problemas posteriores.

ANEXO 15

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)