

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Sérgio Miguel Gartner Pais de Oliveira

**AHF 2.0: UM VOO PELO CIBERESPAÇO POR MEIO DA
ESCRITA COLABORATIVA NA AULA DE INGLÊS.**



**DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**São Paulo
2015**

Sérgio Miguel Gartner Pais de Oliveira

**AHF 2.0: UM VOO PELO CIBERESPAÇO POR MEIO DA
ESCRITA COLABORATIVA NA AULA DE INGLÊS.**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire.

**São Paulo
2015**

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____

São Paulo - Data: 23 de janeiro de 2015.

Dedico este trabalho aos meus pais, que nunca deixaram de me apoiar nos meus estudos; especialmente, à minha mãe, que sempre me motivou com palavras de amor e carinho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, imensamente, à Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire, por ter me recebido, nesses últimos anos, com muita dedicação, sabedoria, profissionalismo e amizade.

Serei eternamente grato pelas palavras de motivação e solidariedade nos momentos mais difíceis da minha vida. Levo, na minha bagagem, sábias horas de orientação e estudo.

Muito obrigado por ter me guiado nessa longa viagem complexa do conhecimento acadêmico!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa flexibilizada.

À Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani pelas contribuições valiosas no 1^a exame de qualificação com toda sua dedicação e maestria.

À Prof^a Dr^a Rosinda Guerra Ramos, pelas leituras e contribuições nos exames de qualificação. Obrigado pela leitura cuidadosa e os comentários feitos com atenção e muita pertinência!

À Prof^a Dr^a Maria Eugênia Witzler D'Esposito, pelas leituras e contribuições nos exames de qualificação sempre com observações pontuais. Muito obrigado pelo carinho e cuidado nas leituras!

À Prof^a Dr^a Reinildes Dias, pelas disciplinas cursadas na Faculdade de Letras da UFMG. Obrigado pelo grande aprendizado por meio das trocas de livros, aulas e conversas!

As professoras de inglês, Renata Cozzi Bahia, Márcia Cozzi, Beatriz Campos, Fernanda Horta pelos momentos de grande aprendizado e compreensão nos diversos momentos em que precisei da ajuda.

Ao professor e coordenador Olavo Sérgio Campos, por ter confiado em mim, para que pudesse realizar esta pesquisa dentro da instituição em que trabalhei.

A toda equipe da gráfica do colégio onde realizei a pesquisa, que sempre imprimiu os relatórios e trabalhos dos alunos participantes desta pesquisa.

Aos participantes-alunos deste estudo, por terem confiado e acreditado em meu projeto de escrita, participando e se envolvendo seriamente durante o ano letivo. Muito obrigado! Sem vocês, este trabalho seria possível.

Aos amigos sinceros, Rodrigo Morici, Franklin Melo, Moacyr Laterza Filho, Maria Eugênia D'Esposito, Júnia Cristina Camargos, Paula Márcia Faria, Cintia Querubino e Fábio Campos, entre outros(as), por todos os bons momentos e nas maiores dificuldades. Meu muito obrigado em especial!

À amiga e irmã de coração, Júnia Braga, pelas palavras de carinho, motivação e acolhimento. Obrigado pelas longas conversas.

Aos colegas do grupo de orientação e disciplinas, pelos momentos de convivência e ótimas discussões. Em especial, a Andrea Braga, Maria Eugênia D'Esposito, Cátia Pitombeira, Gisele de Oliveira, Luciana Salotti, Lucas Lopes, Noeli Oliveira e Luís Batista.

À Maria Lúcia e Márcia, pela ajuda com os assuntos burocráticos do LAEL e por estarem sempre à disposição para me ajudar.

Aos meus irmãos, Marco Gartner e Nina Gartner, por acreditarem e me apoiarem nos meus sonhos de estudo. Obrigado pelo apoio, pela solidariedade e pela motivação!

À minha cunhada, Marlete Barbosa, e ao meu sobrinho Lucas Daichoum, por me motivarem e me escutarem com atenção e carinho durante esses anos.

Ao meu pai e à minha avó Aurora, por se preocuparem comigo, sempre em torcida silenciosa.

Aos colegas do CEFET-MG, por apoiarem sempre, com palavras de conforto e ânimo.

À minha saudosa mãe, que me acompanhou por toda a vida, torcendo pelo meu sucesso e objetivos de vida. Receba minha eterna gratidão, com muitas flores e amor.

GARTNER, Sérgio. *AHF 2.0: um voo pelo ciberespaço por meio da escrita colaborativa na aula de Inglês*. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar a escrita colaborativa em inglês (entendida como fenômeno da experiência humana) desenvolvida em ambiente on-line, por alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada de Belo Horizonte (MG), sob a ótica do Pensamento Complexo. O estudo envolve a realização de duas tarefas de escrita em língua inglesa realizada por grupos de alunos na plataforma *Google Docs*, que utiliza recursos da tecnologia *web 2.0*, as quais visavam motivar o trabalho em grupo, exercitar a habilidade de escrita em língua inglesa de forma colaborativa, promover a criatividade, reflexão, discussão e resolução de problemas. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno foram coletados de quatro questionários on-line. Os registros e comentários feitos nos próprios trabalhos dos alunos serviram, também, como material textual para entender a natureza do fenômeno estudado. A realização deste estudo baseia-se no pensamento complexo de Morin (1990, 2009, 2010), que pode ser entendido como um pensamento aberto, abrangente e flexível que configura em um novo olhar sobre o mundo, procurando entender as mudanças constantes do mundo real. O novo paradigma dialoga com os opostos, com a multiplicidade, a imprevisibilidade e as incertezas. Partindo do referencial da Complexidade, agrega-se ao estudo de componentes teóricos sobre a escrita colaborativa no ensino de L2, modelos de escrita processual, contexto digital da *web 2.0* e aprendizagem colaborativa. Esses construtos dialogam entre si e são importantes para se compreender o contexto da pesquisa, sua característica e singularidade. Para realizar esta investigação, adota-se a metodologia de cunho qualitativa; especificamente, a abordagem hermenêutico-fenomenológica, a partir da visão de Freire (1998, 2007, 2009, 2010, 2012) e van Manen (1990). Este estudo revela que a escrita colaborativa em contexto digital se estrutura em torno de três grandes temas – ambiente, interação, tarefas – os quais se subdividem em subtemas que, assim, revelam a natureza do fenômeno investigado. Com base na pesquisa realizada pode-se afirmar que a escrita colaborativa no meio digital pode trazer novos caminhos para a(s) teoria(s) de escrita em L2 e para o engendramento de projetos colaborativos com foco na escrita em língua estrangeira. Este estudo demonstra que aprendizes podem desenvolver capacidades de comunicação e cooperação com ajuda da tecnologia, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico quando há um ambiente de aprendizagem propício para a interação.

Palavras-chave: Escrita colaborativa. Complexidade. *Web 2.0*. Abordagem hermenêutico-fenomenológica.

GARTNER, Sérgio (2015). *AHF 2.0: A flight through cyberspace by means of collaborative writing in the English class*. 228 p. Thesis (PhD) - LAEL, Pontifícia Universidade de São Paulo [Catholic University of São Paulo, Brazil], São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This research aims at describing and interpreting the collaborative writing in English (understood as a human experience phenomenon) developed by 9th grade students of a private Elementary School in Belo Horizonte (MG), from the complex thought perspective. The research involves the accomplishment of two writing assignments undertaken on the Google Docs platform which uses Web 2.0 resources and whose goals were to motivate group work, practise writing skills in EFL, develop creativity, reflection, discussion and problem solving. The texts used for the interpretation of the phenomenon were collected from four on-line questionnaires. Records and comments written on students' work also served as textual material to understand the nature of the phenomenon studied. This research is primarily based on Morin's notion of Complex Thought (1990, 2009, 2010) which can be understood as an open, inclusive and flexible thinking that sets a new look at the world, trying to understand the constant changes of the real world. The new paradigm dialogues with the opposite, with multiplicity, randomness, and uncertainty. Grounded on Complexity as the starting point, other theoretical components are also used to help the investigation, considering collaborative writing in teaching L2, procedural writing models, digital context of Web 2.0 and collaborative learning. These constructs interact with each other and are important for understanding the context of the research, as well as its characteristics and uniqueness. To conduct this research, a qualitative methodology is adopted, specifically, the Hermeneutic-Phenomenological Approach, according to Freire's (1998, 2007, 2009, 2010, 2012) and van Manen's (1990) perspectives. This study reveals that the collaborative writing in digital context is structured around three comprehensive themes – environment, interaction, tasks – which are subdivided in subthemes that unveil the nature of the phenomenon under investigation. Based on the research undertaken it is possible to assert that collaborative writing in the digital environment can lead to new paths to a theory of writing in L2, engendering collaborative projects focused on writing in a foreign language. This study demonstrates that learners can develop communication and cooperation skills, as well as the development of critical thinking when there is a conducive learning environment for interaction.

Keywords: Collaborative Writing, Complexity, Web 2.0, hermeneutic-phenomenological approach.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Reprodução do diagrama do processo da escrita (WHITE & ARNDT, 1991)	54
FIGURA 2	- Exemplo ilustrativo de interação on-line via <i>chat</i> no <i>Google Docs</i>	107
FIGURA 3	- Exemplos de participações ou intervenções dos participantes-autores	108
FIGURA 4	- Exemplo de histórico de revisões no <i>Google Docs</i>	109
FIGURA 5	- Exemplos de comentários dos alunos e do professor	112
FIGURA 6	- Material didático introdutório sobre o filme <i>O menino do Pijama Listrado</i>	114
FIGURA 7	- Perguntas para reflexão sobre o tema amizade	115
FIGURA 8	- Temas representados em forma de nuvens	118
FIGURA 9	- O tema Ambiente e seus subtemas	121
FIGURA 10	- Maior nível de participação on-line em sala de aula	131
FIGURA 11	- Menor nível de participação on-line fora da sala de aula ..	132
FIGURA 12	- O tema Interação e subtemas	134
FIGURA 13	- Participação do professor on-line no trabalho escrito.....	139
FIGURA 14	- Colaboração do grupo fora do horário escolar	150
FIGURA 15	- Cooperação individual fora do horário escolar	151
FIGURA 16	- O tema Tarefas e seus subtemas	157
FIGURA 17	- Comentários no processo de edição/revisão.....	161
FIGURA 18	- Diálogos on-line entre professor e aluno	165
FIGURA 19	- Exemplo de <i>feedback</i> entre colegas.....	169
FIGURA 20	- As partes e o todo: temas e subtemas do fenômeno em foco	178

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Referência para a transformação paradigmática da Ciência	29
QUADRO 2	- Comparação resumida entre o paradigma dominante e o paradigma emergente	31
QUADRO 3	- Definição e características de aprendizagem colaborativa e cooperativa	71
QUADRO 4	- Rotinas de organização e de interpretação	88
QUADRO 5	- As primeiras unidades de significado	90
QUADRO 6	- Refinamento e ressignificação	91
QUADRO 7	- Resumo do perfil dos alunos afiliados à Cibercultura	102
QUADRO 8	- Planejamento e breve descrição da 1ª tarefa de escrita colaborativa	106
QUADRO 9	- Títulos dos contos e resumos das histórias criadas pelos participantes-alunos	110
QUADRO 10	- Planejamento da 2ª tarefa de escrita colaborativa	116
QUADRO 11	- Contraste entre versões antes e após <i>feedback</i>	172

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Ferramentas de comunicação mais frequentemente utilizadas...	98
GRÁFICO 2	- Percepções das habilidades linguísticas de maior e menor dificuldade.....	99
GRÁFICO 3	- Percepções sobre a escrita em L2.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHF	- Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica
CALL	- <i>Computer Assisted Language Learning</i>
EAP	- <i>English for Academic Purposes</i>
EF	- Ensino Fundamental
EMC	- Ensino Mediado por Computador
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	- <i>English for Specific Purposes</i>
L1	- Língua materna
L2	- Segunda língua ou língua estrangeira
LAEL	- Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem [da PUC/SP]
LE	- Língua Estrangeira
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

Introdução	ARRUMANDO AS MALAS PARA A VIAGEM	16
Capítulo 1	PLANEJAMENTO DE VOO	23
1.1	A complexidade	24
1.1.1	Transformação paradigmática da Ciência.....	28
1.1.2	Os princípios cognitivos do pensamento complexo.....	32
1.1.2.1	O princípio sistêmico ou organizacional.....	34
1.1.2.2	O princípio hologramático.....	34
1.1.2.3	O princípio do circuito retroativo/recursivo ou recursividade	36
1.1.2.4	O princípio da autonomia / dependência ou auto-organização..	38
1.1.2.5	O princípio dialógico	39
1.1.2.6	O princípio do sujeito cognoscente.....	41
1.1.2.7	O Princípio da Ecologia da Ação	41
1.2	A escrita em L2	44
1.2.1	Um panorama da prática da escrita no ensino de L2	44
1.2.2	Modelos processuais de escrita em L2	49
1.2.2.1	Modelo de escrita de White & Arndt (1991)	52
1.2.3	A escrita colaborativa.....	55
1.3	O contexto digital	66
1.3.1	A Web 2.0.....	67
1.3.2	A aprendizagem colaborativa assistida por tecnologia	69
1.3.3	Professor e aluno: novos papéis e relação com o conhecimento	73
Capítulo 2	DECOLAGEM E SUBIDA	77
2.1	A Hermenêutica	78
2.2	A Fenomenologia.....	82
2.3	A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (AHF)	84
2.3.1	Instrumentos e procedimentos de coleta	85
2.3.2	Procedimentos de interpretação	89
Capítulo 3	VOO EM ROTA	93
3.1	O piloto e o pesquisador	93
3.2	Os passageiros e participantes	96
3.3	O contexto da pesquisa	103
3.3.1	A atividade 1	105
3.3.2	A atividade 2	113

Capítulo 4	APROXIMAÇÃO E ATERRISSAGEM	117
4.1	Interpretação do fenômeno	119
4.1.1	Ambiente	119
4.1.1.1	Abertura	122
4.1.1.2	Dificuldades	123
4.1.1.3	Praticidade	126
4.1.1.4	Sentimentos	129
4.1.1.5	Interação	130
4.1.2	Interação	133
4.1.2.1	Relações	135
4.1.2.2	Criatividade	140
4.1.2.3	Sentimentos	143
4.1.2.4	Diversão	146
4.1.2.5	Colaboração	148
4.1.2.6	Dificuldades	154
4.1.3	Tarefas	156
4.1.3.1	Edição	158
4.1.3.2	<i>Feedback</i>	166
4.1.3.3	Erro	170
4.1.3.4	Motivação	174
4.1.3.5	Aprendizagem	176
Capítulo 5	CHEGADA	180
	ESTEIRA DE BAGAGEM	196
APÊNDICES		
	APÊNDICE A - Questionário 1: conhecendo os participantes ...	211
	APÊNDICE B - Primeiras Experiências Vividas.....	217
	APÊNDICE C - Segundas Experiências Vividas	218
	APÊNDICE D - Terceiras Experiências Vividas	219
	APÊNDICE E - Quartas Experiências Vividas	220
ANEXOS		
	ANEXO A - Exercício introdutório para se escrever um conto ...	223
	ANEXO B - Como escrever um <i>essay</i>	225
	ANEXO C - Símbolos para dar <i>feedback</i>	226
	ANEXO D - Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP	227
	ANEXO E - Declaração de concordância do participante	228

ARRUMANDO AS MALAS PARA A VIAGEM

Uma vez que você tenha experimentado voar, você andará pela terra com seus olhos voltados para o céu, pois lá você esteve e para lá você desejará voltar (DA VINCI)¹

Esta pesquisa de doutorado começa com a motivação que me levou a fazer o percurso, a rota, as escolhas e a viagem como ser humano.

Nasci, em 1970, na capital de Angola, Luanda, primogênito de um casal recém-casado, envolto em sonhos e esperanças de uma vida digna e feliz. Em 1975, durante o conflito de guerra civil e luta armada², muitas famílias foram obrigadas a deixar seus lares e a se refugiar em outros países, devido a ondas de medo, violência e perigo que se instauravam por lá. Vivendo nesse contexto, meus pais decidiram vir para o Brasil, em busca de uma vida calma e digna para si e para os seus dois filhos.

Ao chegar ao Brasil, após longa viagem, a família enfrentou muitas dificuldades, de natureza emocional e financeira. No apartamento recém-alugado, só havia as malas, com meia dúzia de coisas e as roupas trazidas do distante lar. Os filhos do casal, então, brincavam naquele imenso espaço sem móveis e sem vida ainda. Com a solidariedade de algumas pessoas e vizinhos, as coisas foram se ajeitando em contexto menos perturbador e a situação do casal, que, inicialmente, era caótica, foi, aos poucos, atingindo um nível de equilíbrio e conforto emocional. Meus pais tiveram que reconstruir a vida, começando do zero, para poderem dar um futuro digno aos seus filhos. Os anos aliviaram aquela perda e a vida foi sendo reconstruída e redefinida, com o nascimento de mais um filho. A saudade sempre esteve presente nas falas, nas lembranças, nas festas, nas músicas e na culinária, com que minha mãe fazia questão de nos presentear nos almoços da família. Foi assim, portanto, que tudo começou. Crescendo e vivendo em Belo Horizonte (MG), estudei e me

¹ Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/NjU3NjYy/>

² O processo de independência em Angola começou em 1961, com a ação de dois partidos/grupos políticos formados na década de 1950. A partir de 1962, iniciou-se, então, uma luta armada entre dois grupos rivais e o exército português. Em novembro de 1974, Angola se tornaria, finalmente, independente, com o reconhecimento oficial do governo português. A guerra civil, porém, continuou por alguns anos e acabou, oficialmente, em 2002, quando o líder do partido opositor morreu. (Fonte: <http://tinyurl.com/p7qp5f9>).

graduei em Letras, em 1994, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2005, terminei meu mestrado na área de Linguística Aplicada seguindo a linha de pesquisa de Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas, na mesma instituição.

A motivação que me levou a fazer este trabalho veio das muitas leituras que fiz, desde o início do mestrado, sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino de língua estrangeira. Essa pesquisa de mestrado por foco a troca de mensagens de *email*, por estudantes de várias nacionalidades, em época em que não havia tecnologias tão avançadas de comunicação como as de hoje. Questionava-me se era possível e viável aplicar as novas tecnologias à minha prática, em sala de aula, como professor de Inglês. A partir de muitas leituras e conhecendo diversas ferramentas tecnológicas digitais, pensei em um projeto de escrita que pudesse aliar ensino de língua com tecnologia. Queria vivenciar, com meus alunos, aquilo que a literatura trazia como novo e transformador, fazendo algo que motivasse meus alunos a escrever e aprender mais e de forma menos tradicional. A partir de 2008, comecei a introduzir a ferramenta do *Google Docs* nas minhas aulas, como projeto piloto, e logo percebi que poderia ser objeto de futura pesquisa, porque praticamente não havia pesquisas, no Brasil, que abordassem a escrita utilizando a tecnologia da web 2.0.

Os capítulos desta pesquisa estão organizados sob a ótica da metáfora de um voo de avião, como uma forma de construção do pensamento que liga e religa saberes e componentes subjacentes a uma pesquisa científica. Utilizei essa metáfora, porque viagens aéreas estão muito presentes nas minhas vivências entre idas e vindas, de Belo Horizonte a São Paulo, para fazer o doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Também a metáfora representa minha partida, de onde nasci (Angola) e onde cheguei (Brasil), e que onde vivo há mais de 38 anos. Além disso, a metáfora escolhida aqui simboliza uma trajetória de pesquisa acadêmica em que o pesquisador embarca em algo questionador, chegando ao fim de um percurso por meio da escrita acadêmica. Portanto, os capítulos foram nomeados não da forma tradicional (Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Interpretação ou Análise dos Dados, Considerações Finais e Referências), mas de forma que dialogassem com a metáfora escolhida, o pensamento complexo e a abordagem metodológica hermenêutico-fenomenológica

(AHF, presente desde o título deste trabalho) como orientação de pesquisa. Assim sendo, os capítulos serão nomeados respeitando as principais etapas técnicas de uma viagem aérea.

Lakoff & Johnson (2002, p. 13) ressaltam que “compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem, para dar sentido ao mundo”. Assim, a essência da metáfora seria entender, perceber e apreciar uma coisa em termos de outra. Isso sugere que a compreensão acontece em termos de domínios inteiros de experiência, e não em termos de conceitos isolados. Conforme afirmam Lakoff & Johnson (2002, p. 48), a “[...] metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras”; ao contrário, os processos do pensamento são, em sua grande maioria, manifestados metaforicamente. A questão do uso da metáfora também se associa à escolha da abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF), e nesse sentido, Freire (1998) dá início a essa associação, seguida por vários de seus orientandos. Algumas pesquisas recentes – entre elas, as de Polifemi (2007), Mayrink (2007), Rezende (2010), Coelho (2011) e Batista (2012), entre outros – apropriaram-se do estilo metafórico como expressão e forma de pensamento. Portanto, espero que esta pesquisa, registrada com o recurso estilístico da metáfora, possa trazer uma leitura prazerosa, instigante e questionadora. Penso que a maioria das pessoas que há de ler este trabalho já teve a experiência de viajar de avião e, sendo assim, meu intuito é aproximar as minhas vivências às do leitor, mesmo sabendo que cada experiência é única e singular.

Uma longa viagem acontece mediante um turbilhão de diversos eventos, em que vários sentimentos antagônicos e complementares surgem. Levamos conosco não só as bagagens de roupas e coisas, mas, também, expectativas, emoções, frustrações, desejos, sonhos e conhecimentos. Como toda viagem, é necessário arrumar as malas para se viajar. No arrumar as malas, o viajante coloca roupas e itens necessários que serão usados na viagem. Partindo da metáfora escolhida neste trabalho, apresento aqui as bagagens desta tese e seus respectivos capítulos.

Para a realização deste estudo baseio-me fortemente no pensamento complexo de Morin (1990, 2009, 2010), que pode ser entendido como um pensamento aberto,

abrangente e flexível, que configura em um novo olhar sobre o mundo, um novo paradigma, procurando entender as mudanças constantes do mundo real. O novo paradigma dialoga com os opostos, com a multiplicidade, a aleatoriedade e as incertezas. Assim a complexidade corresponde a uma reforma do pensamento que não isola, não separa, não reduz e que dialoga com outros construtos teóricos. Enriqueço minha interpretação por meio de componentes teóricos como a prática da escrita no ensino de L2, modelo de escrita processual, escrita colaborativa, web 2.0, cooperação e colaboração. Penso que esses construtos são importantes para se compreender o contexto da pesquisa, sua característica e singularidade.

Esta investigação é sobre um fenômeno da experiência humana, vivenciado em contexto educacional de língua estrangeira, ou seja, a escrita colaborativa em inglês desenvolvida por alunos de um 9^a ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada de Belo Horizonte. Meu objetivo é descrever e interpretar a escrita colaborativa realizada no ambiente on-line, por adolescentes do 9^o ano do Ensino Fundamental (EF) sob a ótica do Pensamento Complexo, interpretada por esses aprendizes.

Tendo explicitado o fenômeno sob investigação e o meu objetivo, passo para a seguinte pergunta que norteia minha pesquisa:

1. Qual a natureza da escrita colaborativa realizada no ambiente on-line por alunos de um 9^o ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva deles?

Para realizar esta investigação, adoto uma metodologia de cunho qualitativo, especificamente, a abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF) a partir da visão de Freire (1998, 2007, 2009, 2010, 2012), com base em van Manen (1990). A Fenomenologia dá ênfase à descrição de um fenômeno; ou seja: à coisa que se mostra à consciência, tendo o papel de conhecer e descrever o mundo dos fenômenos; e a Hermenêutica envolve a interpretação de textos, registro das experiências vividas. Assim, adoto a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como proposta por Freire (1998, 2007, 2009, 2010, 2012), para enfatizar o papel dialógico que as duas correntes filosóficas trazem, na intenção de descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana em contexto escolar específico.

Pesquisas brasileiras recentes na Linguística Aplicada, como Figueiredo (2001, 2006), Carvalho (2006) e Rodrigues (2006), entre outros, focaram na aprendizagem colaborativa, por meio da escrita, entre pares, em contexto de Inglês como língua estrangeira. Contudo, nenhuma dessas pesquisas brasileiras investigou a colaboração entre pares mediada pela *Internet* na plataforma da *Web 2.0*, em contextos de Ensino Fundamental. Figueiredo (2001, p. 225) demonstra, em sua pesquisa, que

“[...] a grande contribuição da correção com os pares não é necessariamente a melhoria dos textos, mas sim o fato de se configurar como uma oportunidade que os alunos têm de negociar seus pontos de vista, de refletir sobre os erros que cometem, de observar a estrutura da língua, de poder aprender com os erros, de mudar sua concepção sobre erro e correção, ou seja, de ter uma atitude mais favorável em relação ao que, certo tempo atrás, era considerado um pecado – o erro.

Portanto, uma pesquisa que investiga a natureza da escrita colaborativa no meio on-line sob a perspectiva do pensamento complexo, poderá trazer novos indícios e caminhos para a teoria de escrita em L2 e para o engendramento de novos projetos colaborativos com foco na escrita em língua estrangeira.

O foco desta pesquisa passa a ser a escrita colaborativa desenvolvida em ambiente tecnológico de suporte *Web 2.0*, utilizando a plataforma do *Google Docs*, para a realização de duas tarefas de escrita em língua inglesa, tendo 46 adolescentes entre 13 a 15 anos como participantes da investigação. O projeto foi realizado ao longo de dez meses (de fevereiro a novembro de 2012) em ambiente virtual de cooperação e colaboração. A ideia principal do professor-pesquisador foi o de motivar o trabalho em grupo com a participação dos alunos, exercitar a habilidade de escrita em língua inglesa de forma colaborativa, promover criatividade, reflexão e discussão sobre problemas, tentando, assim, desenvolver o pensamento crítico dos aprendizes. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno foram coletados por meio de quatro questionários on-line, denominados de **experiências vividas**. Os registros e comentários feitos nos próprios trabalhos dos alunos serviram, também, como material textual para interpretação do fenômeno.

Este trabalho está organizado seguindo a metáfora escolhida e, portanto, obedecendo as etapas de uma viagem aérea.

O primeiro capítulo, denominado **Planejamento de Voo**, corresponde à fundamentação teórica. Escolho tal denominação porque os dois termos representam a fase inicial em que os pilotos começam a se preparar para o voo, verificando as condições meteorológicas, checando sistemas, enfim, informando-se de todos os elementos necessários para a partida. Seguindo esse raciocínio, apresento o capítulo teórico que é a preparação e pano de fundo para todo o desenvolvimento do estudo. Apresento as origens do novo paradigma, enfatizando o pensamento complexo, de acordo com Morin (1990, 1999, 2000, 2003), que servirá de marco para interpretar o fenômeno da escrita colaborativa em Língua Inglesa. Traço um panorama das origens do pensamento complexo, sua definição, características e seus princípios cognitivos. Apresento também um panorama da escrita no ensino de língua estrangeira, os modelos de escrita processuais e o modelo de escrita de White & Arndt (1991) que serviu de inspiração para o desenho do projeto de escrita colaborativa on-line. Por fim, apresento a tecnologia da *web 2.0* (SOLOMON & SCHRUM, 2007, 2010, BERGER & TREXLER (2010) que é utilizada no projeto de escrita colaborativa e suas características, a qual, por vez, está relacionada à aprendizagem colaborativa e cooperativa (ONRUBIA, COLOMINA & ENGEL, 2010).

O segundo capítulo, denominado de **Decolagem e Subida**, é o capítulo de metodologia da pesquisa. Nessas duas fases a aeronave está com todos os seus motores preparados em potência máxima para que a mesma saia do solo. Nomeio esse capítulo dessa forma para mostrar que é a metodologia da pesquisa que me possibilitará apresentar, interpretar e discutir o fenômeno investigado, ou seja, o voo pela escrita colaborativa. Primeiramente, descrevo a Hermenêutica, a Fenomenologia e, finalmente, explico a junção dessas duas correntes filosóficas, segundo Freire (2007, 2010, 2011, 2012); a abordagem Hermenêutico-fenomenológica e suas características metodológicas.

O terceiro capítulo, chamado de **Voo em Rota** se refere à descrição do curso e, portanto, do fenômeno sob investigação. Nessa fase, o piloto tem todas as

informações e dados que precisa para chegar ao seu destino. Nessa linha de pensamento, descrevo as informações do projeto de escrita colaborativa, seu contexto, seus participantes e perfis, instrumentos de coleta de textos, procedimentos pedagógicos, detalhamentos das aulas e sobre a tecnologia usada do Google Docs.

O quarto capítulo, intitulado de **Aproximação e Aterrissagem**, corresponde à interpretação dos textos registrados durante a realização do projeto. Aqui denomino dessa forma por que a aeronave está se aproximando do seu destino e há toda uma preparação técnica de procedimentos e tomada de decisões para que a aeronave pouse de maneira segura e eficaz. Dessa forma, por meio dos meus conhecimentos práticos de professor e embasado pela teoria e pela abordagem Hermenêutico-fenomenológica, é que faço a interpretação e discussão do fenômeno investigado sob a ótica do pensamento complexo, estabelecendo um diálogo com os outros aportes teóricos que estão presentes no capítulo intitulado de **Planejamento de Voo**.

Por fim, a **Chegada**, é o que tradicionalmente se domina de considerações finais. Após a aeronave ter pousado em solo, chegando ao pátio para o desembarque, é o momento dos passageiros desembarcarem. Cada um segue o seu destino levando as suas bagagens. Portanto, nessa etapa, após ter chegado ao fim das minhas interpretações e discussões, retomo alguns pontos importantes, como a minha pergunta de pesquisa, com o intuito de traçar algumas reflexões e implicações sobre a natureza da escrita colaborativa no meio on-line, apontando possíveis pesquisas futuras. Por fim, chego ao meu destino levando, também, minhas bagagens, como professor e pesquisador.

CAPÍTULO 1

PLANEJAMENTO DE VOO

O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam, e por meio disso, determinam a textura do todo (WEISENBERG, 1971³ *apud* CAPRA, 2006, p. 41-41).⁴

Retomando a metáfora escolhida para a apresentação deste estudo, passo à fase de planejamento do voo que, em Aeronáutica, corresponde a um documento contendo informações importantes sobre um voo, tais como cálculo de consumo de combustível, rotas previstas para se minimizar possibilidade de colisão, informações meteorológicas e outras⁵. Denomino este capítulo de planejamento de voo, apresentando a fundamentação teórica em que me apoio para realizar este estudo e interpretar o fenômeno investigado.

Primeiramente, apresento o pensamento complexo e sua natureza, a transformação de paradigmas – do tradicional ao complexo – e os princípios cognitivos do pensamento complexo. Em seguida, passo para a fundamentação teórica que abarca a escrita em contextos de L2 e seus modelos processuais, apresentando um panorama da prática da escrita colaborativa abordada em pesquisas mais recentes. Concluindo o capítulo, apresento o contexto digital da *web 2.0*, a aprendizagem colaborativa assistida pelo computador, os novos papéis de alunos e professores e a nova relação com o conhecimento, fruto de um novo contexto paradigmático, educacional e tecnológico.

³ WEISENBERG, Werner. *Physics and Beyond*. New York: Harper & Row, 1971 *apud* CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 41.

⁴ Werner Heisenberg foi um dos fundadores da Teoria Quântica.

⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_de_voo> Acesso em: 12 jan.2015.

1.1 A complexidade

Segundo Morin (1990), estamos vivendo uma época em que predomina um pensamento cujos princípios de disjunção, de redução e de abstração ainda prevalecem nos diversos campos do saber humano. A esse conjunto de princípios, formulado e defendido por Descartes, no século XIX, Morin (1990, p. 86) domina “paradigma da simplificação”. Esse paradigma, dominante no pensamento ocidental desde o século XVII, permitiu avanços importantes nas ciências, mas também causou consequências negativas, porque se isolaram, radicalmente, conhecimentos uns dos outros, dividindo-os e compartimentalizando-os em três grandes campos; a Física, a Biologia e a Ciência do Homem. Assim, o conhecimento passava por um rigor técnico científico que valorizava apenas as realidades das fórmulas, cálculos e equações matemáticas que pudessem servir como *verdades* à Ciência.

Segundo Capra (2006, p. 25), novas descobertas da Física têm gerado mudanças paradigmáticas sobre como se vê o mundo. Uma visão predominantemente mecanicista, nas proposições científicas de René Descartes e Isaac Newton, vigente até a década de 1930, passa a dar lugar a uma perspectiva “holística”⁶ e ecológica. Com as novas descobertas da Física – especificamente, com a exploração dos mundos atômico e subatômico –, cientistas tomaram consciência de que o pensamento vigente era inadequado para descrever os fenômenos (sub)atômicos. Capra (2006), baseando-se em Kuhn (1962), relata que as dramáticas mudanças de pensamento ocorridas no início do século XX levaram à noção de um paradigma científico definido como “uma constelação de realizações-concepções, valores, técnicas, etc. – compartilhada por uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos” (CAPRA, 2006, p. 25). Essa mudança paradigmática demanda não só expansão das nossas percepções e maneiras de pensar, mas, também, dos nossos valores.

⁶ Morin (1990) contradiz essa percepção de mundo holística, e Capra (2006) a aborda sob o prisma da Física. Adoto, neste estudo, a visão de complexo de Morin (1990), olhando as partes em diálogo com o todo e o todo em diálogo com as partes

O novo paradigma, segundo Capra (2006), pode ser visto como uma visão de mundo ecológica, que

[c]oncede o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos) (p. 25, grifo do autor).

Partindo desse novo paradigma, Capra (2006) defende o pensamento de se ver o mundo como um tecido emaranhado de acontecimentos, coisas e fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. Assim como, na Educação, os alunos, professores, pais, colaboradores e escola fazem parte de uma grande rede de conexões, Capra (2006) afirma que “a ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (CAPRA, 2006, p. 25). Isso não quer dizer que devemos abandonar o velho paradigma completamente, mas questionar, profundamente, cada fundamento da nossa percepção de mundo, em todas as áreas, observando as nossas relações uns com os outros, com as coisas e com a teia da vida da qual fazemos parte. Morin (1990) afirma que o Pensamento Complexo não desmerece a clareza, a ordem e o determinismo, mas os considera pouco eficazes: “o pensamento simples resolve os problemas simples, sem problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve, ele próprio, os problemas, mas constitui uma ajuda à estratégia que pode resolvê-los” (MORIN, 1990, p. 121).

Morin (1990, p. 18) afirma que o pensamento da simplificação “é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*): ou unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, pelo contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade”. Segundo esse autor, o paradigma da simplificação tem uma visão mutiladora e unidimensional, que não dialoga com os conjuntos e as totalidades, não considera os objetos que estão envolvidos,

separa o observador e a coisa observada, levando ao que Morin (1990) denomina “inteligência cega”. Capra (2006) afirma, ainda, que as propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, só podendo ser compreendidas se estiverem inseridas em um contexto mais vasto, e que, “desse modo, a relação entre as partes e o todo foi revertida. Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo” (CAPRA, 2006, p. 41).

Em um mundo repleto de incertezas, paradoxos, conflitos e desafios, a Educação do século XXI vê a necessidade de reconhecer o Pensamento Complexo para aceitar o questionamento dos problemas e dos conflitos, buscando soluções por meio de uma transformação em seus modos de pensar e agir. Segundo Behrens & Oliari (2007, p. 62) o mundo é visto “como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação”.

A Educação, por conseguinte, não pode mais pensar como na visão tradicional, em que os alunos, frequentemente, eram meros espectadores, como se fossem máquinas de memorização, e repetidores de conteúdos, com disciplinas desconectadas umas das outras. O novo paradigma valoriza a experiência do aluno e a sua criatividade, atribui importância às novas formas de solidariedade e de cooperação nas relações humanas, buscando unir o conhecimento fragmentado na reintegração com o todo, e “propõe uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições” (BEHRENS & OLIARI, 2007, p. 63).

Morin (2010, p. 175) afirma que a problemática da complexidade ainda é marginal nos pensamentos científico, epistemológico e filosófico, devido a vários mal-entendidos, como em conceber a complexidade como receita pronta, ao invés de considerá-la como um desafio para se pensar, uma vez reconhecida a incompletude do conhecimento. O desafio da complexidade é articular os vários saberes, respeitando as diversas dimensões de um

fenômeno investigado. Desse modo, a complexidade surge como dificuldade, como incerteza, em que não se pode chegar à complexidade por uma definição prévia uma vez que não há uma única verdade e nem um único caminho para a problemática geral do conhecimento científico. Morin (2010, p. 177) afirma que “precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade”. Surge, daí, a dificuldade de se fixar uma única definição sobre complexidade.

Dentre as várias definições sobre complexidade, cito, em seguida, as que considero mais significativas:

[à] primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal (MORIN, 1990, p. 20⁷);

[c]hamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial) (MORIN, 2010, p. 330).

Moraes (2008) tenta definir o novo paradigma apoiado na Educação e complementa as definições de Morin (1990, 2010) afirmando que a

[c]omplexidade está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (MORIN, 2008, p. 21).

Entendo que a complexidade é um modo de pensar e agir, que vê o conhecimento como algo inacabado, incerto, não-linear, sujeito a mudanças, que nos ajuda a lidar com as incertezas e os antagonismos da vida, em busca de melhor compreensão sobre os fenômenos do mundo.

⁷ Citação retirada da edição portuguesa de 1990.

1.1.1 A transformação paradigmática da Ciência

Para Morin (1990), o paradigma da complexidade surge do emaranhado das novas concepções, das novas formas de se ver o mundo, do surgimento de novas tecnologias, técnicas e descobertas que forçam os homens e a sociedade a refletirem sobre suas crenças, valores e ações. Moraes & Valente (2008) completam o pensamento de Morin (1990), afirmando que a complexidade resgata a “[...] subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito aprendente, bem como a dinâmica relacional que acontece entre ele e seu meio” (p. 23).

A transformação paradigmática se faz necessária, atualmente, porque, segundo Moraes & Valente (2008), a Ciência tradicional negou “o caráter ativo e histórico do sujeito, bem como as influências recíprocas em relação ao seu meio sociocultural, não reconhecendo o que é mutável, observável, contraditório, ambíguo ou ambivalente” (p. 23).

Segundo Vasconcellos (2012, p. 101), há três dimensões epistemológicas que podemos ver como uma mudança de paradigma. A primeira delas passa da simplicidade para o pressuposto da complexidade: não é possível simplificar fatos e fenômenos do universo, uma vez que a simplificação não consegue explicar as inter-relações existentes entre eles. A segunda, por seu turno, passa da estabilidade para o pressuposto da instabilidade: não há como prever todos os acontecimentos e fenômenos do mundo, uma vez que o mundo está em constante evolução e sujeito à incontabilidade desses eventos. A terceira, por sua vez, passa da objetividade para a intersubjetividade: o reconhecimento de que “não há uma realidade independente de um observador” (VASCONCELLOS, 2012, p. 101) e, assim, o conhecimento científico é construído por múltiplos olhares da realidade no âmbito social. Para essa pesquisadora, não é o Pensamento Complexo ou o Pensamento Sistêmico que veio transformar a Ciência, mas, sim, o seu reconhecimento pela

Ciência. Vasconcellos (2012) defende a ideia de que a complexidade não é propriedade epistemológica específica dos fenômenos sociais ou biológicos, mas, sim, uma propriedade que abarca outros fenômenos e, também, ciências distintas, que não dialogavam entre si até metade do século XX. Assim, essa nova transformação paradigmática conduz a Ciência a um pressuposto transdisciplinar.

A seguir, no QUADRO. 1 apresento o quadro de referência das três dimensões epistemológicas supracitados para a transformação paradigmática da Ciência, conforme Vasconcellos (2012, p. 102):

QUADRO 1
Referência para a transformação paradigmática da Ciência.

Ciência tradicional		Ciência novo-paradigmática emergente
Simplicidade		Complexidade
Análise		Contextualização
Relações causais lineares	→	Relações causais recursivas
Estabilidade		Instabilidade
Determinação - Previsibilidade		Indeterminação - Imprevisibilidade
Reversibilidade - Controlabilidade	→	Irreversibilidade - Incontrolabilidade
Objetividade		Intersubjetividade
Subjetividade entre parênteses		Objetividade entre parênteses
Uni-verso	→	Multi-verso

Fonte: Adaptado de VASCONCELLOS, 2012, p. 102.

O novo paradigma – denominado Paradigma da Complexidade – é, portanto, uma designação genérica para uma determinada perspectiva epistemológica. Várias teorias surgiram, ao longo do século XX, com o intuito de se conhecer, compreender e utilizar a complexidade dos diversos sistemas existentes na natureza, nas ciências, na vida social e humana. Entre elas, destacam-se a Teoria da Complexidade, a Teoria do Caos, a Teoria dos Fractais e a Teoria Geral dos Sistemas (MORAES, 2008). Todas estudam os sistemas dinâmicos não-lineares e cada uma delas estuda diferentes níveis de realidade e complexidade na natureza. Vários cientistas e estudiosos buscaram romper

com o paradigma fragmentador do conhecimento e da visão reducionista simplificador; entre eles, estariam Edgar Morin, Fritojf Capra, Basarab Nicolescu, Humberto Maturana e Francisco Varela, entre outros.

O desenvolvimento da Física e novas descobertas fizeram com que o universo científico redescobrisse a complexidade do real. Descobriu-se que o universo segue princípios não-lógicos, não-simplificados, de extrema complexidade de ordem e desordem. A partir dessas novas descobertas é que a Complexidade voltou à Ciência pela mesma porta que havia sido fechada para ela (MORIN, 1990).

A perspectiva da complexidade nos obriga a mudar a maneira de fazer Ciência: a visão reducionista cede lugar a uma visão multidimensional da Ciência, que nos obriga a não fazer distinções simples, que poderiam vir a ser dicotomias falsas, porque essa visão nos motiva a procurarmos por interconexões:

[a]ssim, ao paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir. Este paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica tendo simultaneamente em conta os seus limites de *facto* (problema de contradição) e de *jure* (limites de formalismo). Traria nele o princípio da *Unitas multiplex*, que escapa à Unidade abstracta do alto (holismo) e do baixo (reduccionismo) (MORIN, 1990, p. 22).

Pensando-se nesse paradigma emergente, cumpre estabelecer um paralelismo com o paradigma tradicional em relação à aprendizagem e ao ensino de forma geral. Assim, novas formas de se ensinar e aprender nascem nesse novo paradigma, mudando a concepção de Educação até então predominante.

A seguir, o QUADRO 2 adaptado da proposição de Bataloso (2010), mostra a comparação entre o paradigma dominante (tradicional) e o Paradigma Emergente:

QUADRO 2
 Comparação resumida entre o paradigma dominante (tradicional).
 e o paradigma emergente⁸.

Paradigma Dominante (tradicional, newtoniano- cartesiano, mecanicista, quantitativo...)	Paradigma Emergente (complexidade, ecológico, transdisciplinar...)
Importância absoluta dos conteúdos de aprendizagem: são metas que determinam as finalidades da Educação estabelecidas formalmente.	Importância relativa dos conteúdos de aprendizagem: são meios que contribuem para o desenvolvimento de capacidades pessoais e a responsabilidade social da Educação.
Valorização e exclusividade dos conteúdos relativos a dados, fatos, conceitos e princípios que são apresentados como o principal e quase único objeto do processo de ensino-aprendizagem.	Valorização e relevância dos conteúdos relativos ao saber fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a comprometer-se: importância das habilidades, procedimentos e atitudes.
Conteúdos de aprendizagem prescritivos, decididos e administrados sem a participação dos sujeitos.	Conteúdos essenciais e relevantes, de cuja seleção, sequência e administração participam os sujeitos-aprendizes.
Visão disciplinar e especializada dos conteúdos: precisão de matérias, disciplinas e áreas fechadas.	Visão multidisciplinar, interdisciplinar, e transdisciplinar dos conteúdos: concretude de tópicos, temas, unidades, projetos e programas abertos e relacionados.
Finalidade burocrática e propedêutica dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como requisitos a cumprir para satisfazer prescrições nas quais os sujeitos não participam.	Finalidade transversal e vital dos conteúdos de aprendizagem que são considerados como conhecimentos de grande poder de transferência e generalização indispensáveis para o desenvolvimento humano.
Crença em que sempre se pode adquirir um corpo de conhecimentos corretos definitivamente.	Constatação de que todo conhecimento está sempre sujeito a revisão, sendo dessa forma, temporário, e permanentemente aberto a sua desconstrução, reconstrução e recriação.
Importância do texto e o objeto de estudo e/ou aprendizagem.	Importância do contexto, do ambiente, do clima, e do sujeito que aprende.
Ênfase na aprendizagem heterodoxa, intermediada e crença de que o professor da disciplina é o único que pode e deve ensinar essa disciplina.	Valorização do valor genuíno e transcendental da aprendizagem autônoma, "autogestionada", e constatação de que existem diversidades de fontes de aprendizagem: aquisição de estratégias de aprender a aprender.
Importância dos resultados, créditos, titulações, e certificações. Dicotomias entre formação-	Importância dos processos, aquisições, transformações e elaborações. Harmonia e coerência entre formação-

⁸ Minha tradução.

informação, educação-instrução, conhecimento-sabedoria.	informação, educação-instrução, conhecimento-sabedoria.
Importância do pensamento linear e convergente: atenção exclusiva ao hemisfério cerebral esquerdo.	Importância do pensamento complexo e divergente: desenvolvimento do hemisfério cerebral direito.
Desenvolvimento da inteligência verbal e de raciocínio abstrato.	Desenvolvimento de todas as inteligências: verbal, abstrata, intrapessoal, interpessoal, musical...
Aprendizagem monológica e dependente.	Aprendizagem dialógica e interdependente.
Estrutura curricular rígida. Objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação centrados e pré-fixados. Conteúdos curriculares como fins em si mesmo. Especialização e disciplinaridade.	Estrutura curricular relativamente flexível e autônoma. Convicção de que há muitas formas de se ensinar uma mesma matéria. Conteúdos curriculares como meios para o desenvolvimento de capacidades pessoais. Globalização e interdisciplinaridade.

Fonte: Traduzido de BATALLOSO, 2010, p.104-106.

Percebo que a mudança paradigmática se faz necessária no mundo contemporâneo, para entendermos melhor os fenômenos sociais, educacionais, tecnológicos, políticos e econômicos do nosso tempo, dos quais participamos. O novo paradigma nos ajuda, portanto, a buscar respostas para os problemas humanos, a pensar, repensar e construir novas possibilidades que o pensamento tradicional não considerava.

1.1.2 Princípios cognitivos do Pensamento Complexo

Os princípios ou operadores⁹ são categorias ou instrumentos de pensamento que nos auxiliam a pensar, entender e compreender os fenômenos e fatos da vida humana, a compreender como diversos saberes podem ser religados, fazendo com cheguemos ao “bem pensar”, segundo Edgar Morin (2007). Mariotti (2007) esclarece a função dos operadores cognitivos afirmando que

[a] cognição é o ato de adquirir o conhecimento. O conhecimento é o resultado da cognição. Os operadores cognitivos são instrumentos conceituais, são metáforas que facilitam a compreensão e a prática do pensamento complexo. Fazem com que raciocinemos de um modo diferente do

⁹ Edgar Morin usa o termo “princípios” como sinônimo de “operadores”.

habitual, e assim permitem que cheguemos a resultados diferentes dos habituais. Sua utilização permite estabelecer o diálogo entre os pensamentos linear e sistêmico, isto é, facilitam a religação dos conhecimentos oriundos desses dois modos de pensar. Por isso, são também chamados de operadores de religação. Constituem a principal fonte das ferramentas que permitem a aplicação do pensamento complexo a várias áreas (MARIOTTI, 2007, p. 137-138).

Os princípios cognitivos têm sido mencionados de várias formas, e “muito colaboraram para a proposição de novas estratégias educacionais e para se repensarem o currículo, a didática, a avaliação e a pesquisa”, como afirma Moraes (2010, p. 31). Essa pesquisadora ainda afirma que é por meio dos operadores que podemos (ob)ter melhor compreensão dos processos de construção de conhecimento em ambientes presenciais, virtuais ou híbridos.

Moraes & Valente (2008) discutem a questão do processo de construção do conhecimento nestes termos:

[a] realidade manifesta-se a partir do que somos capazes de ver, de perceber, de interpretar, de construir, de desconstruir tanto o conhecimento como a realidade. Conseqüentemente, a realidade revelada pelo pesquisador não é uma representação real, mas uma das suas possíveis interpretações, a partir dos processos co-determinados ocorrentes nas relações sujeito/objeto. Portanto, é uma realidade revelada pela pesquisa e depende do sujeito observador que a está “pilotando” (MORAES & VALENTE, 2008, p. 24, grifo dos autores).

Apresento os princípios do pensamento complexo conforme Morin (1999, 2009), para quem não se pode considerar os operados isoladamente, nem pensar que um é mais ou menos importante, porque eles se interligam e atuam de forma sinérgica. Assim, os princípios ou operadores seriam:

1. o princípio sistêmico ou organizacional;
2. o princípio hologramático;
3. o princípio do circuito retroativo, recursivo/recursividade
4. o princípio da autonomia/dependência (auto-organização);

5. o princípio dialógico;
6. o princípio do sujeito cognoscente; e
7. o princípio da ecologia da ação.

1.1.2.1 O princípio sistêmico ou organizacional

Esse princípio liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Baseando-se em Pascal, Morin (2009) considera “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (p. 94). Para Morin (2009), o todo poderia ser maior ou menor do que a soma das partes. Em uma visão sistêmica, “o todo é mais do que a soma das partes”, porque é na totalidade que estariam, também, as qualidades emergentes e as propriedades que surgem a partir das interações e de auto-organização das partes. O todo só funciona como todo porque as partes só funcionam como partes; contudo, o todo não existiria sem as partes; e “[i]sso significa que nosso mundo funciona de maneira sistêmico-organizacional, ou seja, constituído de totalidade/partes, cujo padrão funcional acontece de maneira enredada” (MORAES, 2010, p. 32).

Em contexto educacional, uma sala de aula tradicional, com uma turma “x” do Ensino Médio, por exemplo, só poderia ser pensada em um todo, se considerarmos também suas partes vivas (pessoas) e partes não-vivas (materiais); os alunos e professores, as carteiras, livros, equipamentos, materiais etc.. O conjunto das partes e suas relações é o que se poderia imaginar em uma turma “x” em sua totalidade.

1.1.2.2 O princípio hologramático

Um dos principais operadores do pensamento complexo, o princípio hologramático estabelece que não somente a parte está no todo como o todo também está incluído nas partes. O todo é formado por partes, elementos e especificidades que interagem e se relacionam entre si; ao mesmo tempo as

partes e elementos estão integrados, contidos e dependentes nas suas totalidades e conjuntos.

Mariotti (2007, p. 154), baseado no pensamento complexo, conceitua a relação entre o todo e as partes a partir de quatro princípios: a) princípio da emergência; b) princípio da imposição; c) princípio da complexidade; e d) princípio da distinção. Esses princípios são objeto de breves comentários, a seguir:

a) princípio da emergência – o todo é superior à soma das partes. Em contexto educacional, por exemplo, as interações entre indivíduos, feitas por meio dos diálogos, a surgir novas ideias quando os mesmos não estavam em interação; ou seja,, a sabedoria de um grupo é maior que a soma das sabedorias individuais de cada um de seus participantes. Podemos pensar na interação entre alunos e suas contribuições individuais na realização de um trabalho em grupo. O conhecimento do grupo é maior do que a soma dos conhecimentos individuais de cada aluno;

b) princípio da imposição - o todo é inferior à soma de suas partes; isto é: as propriedades das partes se *dissolvem* no sistema ficando, assim, ocultas ou encobertas. Em contexto escolar, por exemplo, a apresentação de um trabalho oral ou escrito sobre determinado tema, o maior esforço e dedicação de um ou vários participantes se dilui na apresentação final do mesmo;

c) princípio da complexidade - os dois princípios anteriores são simultaneamente antagônicos e complementares. O todo é, ao mesmo tempo, maior e menor do que a soma de suas partes, porque há uma relação de circularidade; e

d) princípio da distinção - a parte pode ser identificada como parte, mas não pode ser desligada do todo. Não se pode separar o objeto ou

ser e o seu ambiente. O indivíduo é o ponto do holograma que contém a totalidade da sociedade e espécie. Em contexto de sala de aula, por exemplo, cada aluno é singular e é, ao mesmo tempo, um ponto do holograma, porque faz parte do sistema ou do contexto; por isso, ele não pode ser reduzido à totalidade da turma “x” ou “y”, devido às suas individualidades e características.

Para Morin (2003), o princípio hologramático está ligado ao macroprincípio da recursividade, que, por vez, também está ligado ao princípio dialógico, não podendo ser pensado isoladamente. O princípio da autoeco-organização, segundo Morin (2003), tem valor hologramático, porque, “de certa maneira, o todo de que fazemos parte, está presente no nosso espírito” (MORIN, 2003, p. 128).

1.1.2.3 O princípio do circuito retroativo/recursivo ou recursividade

Um dos operadores do Pensamento Complexo que parte da noção de que produtos e efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que produz. Esse princípio rompe com a causalidade linear, uma vez que a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa, resultando em um movimento circular. Mariotti (2007) ilustra isso afirmando que

[n]ão há fenômenos de causa única no mundo natural nem no cultural. Onde houver seres vivos, as relações serão sempre circulares. Por mais que pareçam lineares, elas não o são, pois os efeitos sempre retroagem sobre as causas e as retroalimentam. Com isso são corrigidos desvios, o que faz com que os ciclos se mantenham em funcionamento e os sistemas se conservem vivos. O mesmo raciocínio se aplica a sistemas não vivos (p. 140).

Morin (1990) afirma que a ideia recursiva é uma ideia que rompe com a ideia linear de causa e efeito, de produto e produtor, “uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (p. 108).

Segundo Moraes & Valente (2008), esse princípio retroativo, também conhecido como *feedback*, nos ajuda a compreender melhor fenômenos educacionais, como as situações de violência e o próprio *bullying* entre alunos, em que uma ação pode desencadear outra reação muito mais violenta e inesperada. Morin (2009) refere-se ao círculo de retroação ou circularidade que pode, também, ser compreendido como *feedback* positivo ou *feedback* negativo. Em sua forma positiva, ele funciona como um mecanismo amplificador; ou seja: quanto maior a violência em um contexto escolar, maiores as chances de uma reação mais violenta. Já o *feedback* negativo permite haver uma quebra ou desvio no sistema, podendo, assim, estabilizar. Mariotti (2007) esclarece que

[o] *feedback* é um fator de equilíbrio dinâmico. Quando negativo, ele é contrário ao modo atual de funcionamento de um determinado sistema. Quando é positivo, tende a mantê-lo. Nesse sentido, o *feedback* negativo procura corrigir e o positivo visa a conservar. Neste último caso, muitas vezes as coisas tendem a continuar como estão, o que pode levar à improdutividade e à falta de adaptabilidade do sistema. Em termos de relações humanas, na primeira hipótese fica evidente a necessidade de intervenções críticas, do debate e do diálogo. Para tanto, é indispensável manter a pluralidade e a diversidade. Mas é preciso evitar que a crítica seja transformada em atitude freqüente demais ou até mesmo única, pois nesses casos ela pode gerar comportamentos defensivos e, assim, produzir efeitos opostos aos pretendidos (p. 141).

Diante do que foi exposto, percebo que o *feedback* positivo dado pelo professor pode causar mudanças de pensamento e posturas nos aprendizes, bem como promover motivação para que o objetivo da tarefa seja alcançado com sucesso. O *feedback* negativo, por sua vez, pode causar certo desequilíbrio em quem o recebe. Em sala de aula, o *feedback* negativo poderá afetar ou não, drasticamente, todo o trabalho e até mesmo causar sentimentos de frustração, incapacidade e raiva.

1.1.2.4 O princípio da autonomia / dependência ou auto-organização

Esse princípio postula que os seres humanos produzem e se auto-organizam através dos elementos que os compõem por meio de um processo recursivo. Para Morin (2009), “os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia” (p. 95). Mariotti (2007) reforça a ideia de Morin, acrescentando que os seres vivos dependem do ambiente onde vivem por haver uma dependência mútua entre eles.

Moraes & Valente (2008, p. 42), baseando também em Morin, denominam esse princípio como da Auto-eco-formação. Morin (2009, p. 95), por seu turno, denomina o mesmo princípio de auto ecoorganização, relativo somente aos seres humanos. A concepção de dependência vem do entendimento de que “o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto no qual vive e de seus fluxos nutridores” (MORAES & VALENTE, 2008, p. 42). Para Moraes & Valente (2008) e Morin (2009), há ligação entre autonomia e dependência, sendo toda autonomia inseparável de sua dependência, uma vez que os seres vivos utilizam de energia, informação e organização do seu meio ambiente para se auto-produzir.

Mariotti (2007), baseando-se em Atlan¹⁰ (2000), assinala que auto-organização

é um processo contínuo e circular de desorganização e organização. Quando um sistema funciona, há troca de informações dele com o ambiente e também dentro do próprio sistema. Além disso, como observam Axelrod e Cohen¹¹, é importante não esquecer que o que determina a complexidade de um sistema não é o número de partes de que ele é composto, mas sim as interações entre essas partes. Quanto mais complexo for um sistema (ou seja, quanto mais suas partes se inter-relacionarem), melhor será a sua capacidade de interagir com o meio em que ele se situa. Isto é: mais capaz ele

¹⁰ Henri Atlan é médico, biólogo e professor de Biofísica, com numerosos trabalhos na área de Biologia Celular, Imunologia e Inteligência Artificial. Notabilizou-se por ter criado a “teoria de auto-organização dos seres vivos a partir do ruído” (publicada em 1972), que utiliza conhecimentos de Biologia, Cibernética e Termodinâmica, tendo participado do surgimento e da recente renovação das teorias da complexidade. Atualmente, é editor-geral da revista internacional *Complexus*, lançada, em 2002, na Suíça). Fonte: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v9n1/a07v09n1.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

¹¹ Axelrod & Cohen (1999).

será de se adaptar às mudanças desse ambiente e, portanto, mais apto será. Por isso, eles são sistemas complexos adaptativos (p. 145).

Capra (2006) compreende que auto-organização é o surgimento espontâneo (emergência) de “novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos” (p. 80).

A título de ilustração, poderia citar os trabalhos colaborativos de escrita on-line em L2, como exemplos em que as interações entre as partes desempenham papel primordial para a organização e a sobrevivência do sistema, porque, neles, os grupos se organizam, constroem, debatem e reconstróem suas ideias e pensamentos, cooperam e interagem entre si, em prol de um objetivo comum, em clima de aparente desordem (devido aos conflitos pessoais, interesses e opiniões diversas), mas que, aos poucos, se estabiliza e adquire nível de equilíbrio ou estabilidade.

1.1.2.5 O princípio dialógico

Este princípio une duas noções antagônicas que deveriam se excluir, mas que, paradoxalmente, se revelam complementares em uma mesma realidade. Para Morin (1990), ordem e desordem, por exemplo, parecem ser conceitos completamente díspares, um suprimindo o outro, mas, em certas situações ou fenômenos, colaboram e produzem organização e complexidade. Nicolescu (1999) entende que o que era, antes, dito contraditório passa a ser complementar, abrangendo unidade maior de conhecimento em que culminou no pensamento transdisciplinar. Mariotti (2007), citando Pascal (2001), corrobora essa afirmação, afirmando que “há contradições que não podem ser resolvidas. Isso significa que existem opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares” (p. 150).

É necessário aceitar o modo dialógico de pensar, porque nosso mundo natural e seus fenômenos estão repletos de contradições, variáveis e incertezas. Esse

operador cognitivo procura dar conta dos antagonismos, sem tentar negá-los ou excluí-los, estabelecendo uma ligação estreita com a causalidade circular ou recursiva. Pensar de forma complexa é tentar compreender a existência desses antagonismos, tentando incorporá-los às nossas ações de vida, ao nosso agir e modo de pensar. Esse princípio levou Morin a pensar na necessidade de aceitação de dicotomias do tipo ordem/desordem, teoria/prática, real / imaginário, por exemplo. A sociedade humana é, por si só, complexa, no sentido que é complementar (cooperativa) e, ao mesmo tempo, antagônica. Somos pessoas de uma sociedade que temos espírito de solidariedade, compaixão e amor, que buscamos o desenvolvimento humano, como é o caso, por exemplo, em situações de catástrofes naturais, quando milhares se reúnem para ajudar uns aos outros. Ao mesmo tempo, porém, fazemos parte de uma sociedade competitiva e insensível, em que poucos ganham muito e, muitos, quase nada. Nessa mesma sociedade, há seres humanos vivendo em estado de miséria absoluta e outros em completa riqueza. Mariotti (2007) acrescenta, a propósito, que:

[a]o nos ensinar a lidar com os paradoxos, o operador dialógico nos mostra também como identificar as possibilidades e as limitações da objetividade, da lógica linear e da quantificação. Nossa pretensão de controlar tudo, inclusive o que não é controlável, é uma tentativa de diminuir a ansiedade. No entanto, ao querer controlar o incontrolável tudo o que conseguimos é negá-lo temporariamente (p. 153).

Em contexto de sala de aula, lidamos com alunos de diversas origens, culturas, religiões, crenças e classes sociais, sendo esse um espaço em que a diversidade se manifesta nas relações interpessoais, que podem, muitas vezes, ser conflituosas. O princípio dialógico nos ensina que temos de aprender a lidar com todas as diferenças, para que haja um clima amistoso e fraterno entre todos, e para que a aprendizagem aconteça.

1.1.2.6 O princípio do sujeito cognoscente

Esse princípio reintroduz o sujeito, esquecido pelos paradigmas tradicionais, e o insere como participante dos fatos e fenômenos da vida, situando-o como autor no processo de construção do conhecimento; ou seja, a subjetividade do observador faz parte daquilo que ele observa.

O mundo que percebemos é aquele do qual fazemos parte. Não podemos eliminar a subjetividade e a percepção do observador da coisa ou dos fenômenos que ele observa. A realidade é aquilo que podemos perceber objetivamente ou subjetivamente. Segundo Mariotti (2007), só existe conhecimento na interação entre objetividade e subjetividade: “[a] percepção é um diálogo. É uma transação entre o observador e o observado, entre o percebedor e percebido” (p. 159), e a subjetividade está intimamente ligada à percepção da realidade e das coisas, porque não se pode(m) entender apenas as partes ou apenas o todo, mas, sim, nas relações entre as partes e o todo (*loc. cit.*).

1.1.2.7 O princípio da ecologia da ação

Esse princípio se refere às ações humanas que frequentemente escapam ao controle e vontade dos sujeitos, podendo produzir efeitos inesperados e, às vezes, contrários às expectativas. Esse princípio ajuda-nos a perceber que as interações e ações humanas estão imbuídas de imprevisibilidade, incerteza e indeterminismo.

Assim, Mariotti (2007) afirma que

[p]assado o momento inicial, a ação deixa de “pertencer” a seu autor. É como se adquirisse vida própria, e não só pode antagonizá-lo como pode se tornar incompreensível para ele. Esse fenômeno decorre de outro: uma ação pode produzir sinergias; as sinergias produzem outras sinergias, e assim o número de variáveis se torna tão grande que leva à imprevisibilidade. Essa é uma das muitas manifestações da

complexidade. Os efeitos retroagem sobre as causas e as modificam. Além disso, eles também se influenciam mutuamente e dessas múltiplas interações e inter-recorrências surgem novos efeitos, que retroagem sobre suas causas e assim por diante (p. 162, grifo do autor).

Percebo que, ao conhecer o princípio da ecologia da ação, podemos tomar decisões que podem interferir positivamente ou negativamente no funcionamento de um sistema. Em contexto de sala de aula, por exemplo, saber lidar com a imprevisibilidade, com acertos e desencontros, poderá nos tornar mais conscientes na tomada de decisões e nas escolhas pedagógicas que adotamos. Por conseguinte, pensar em projetos pedagógicos mediados por tecnologias de informação e comunicação (TIC) em ensino de língua estrangeira leva-me a pensar na possibilidade de imprevisibilidades e incertezas quanto aos seus resultados, uma vez que os ambientes da *Web 2.0* mostram-se altamente abertos, dinâmicos e sensíveis a mudanças.

A seguir, cito algumas características da prática do Pensamento Complexo, conforme destacado por Mariotti (2007, p. 138) que, por sua vez, se fundamenta na obra de Morin que, por sua vez, se fundamenta na obra de Morin:

- religa saberes separados e dispersos;
- desfaz o fechamento dos conhecimentos em disciplinas estanques;
- procura reunir as disciplinas que foram separadas (interdisciplinaridade, transdisciplinaridade);
- inclui um método para lidar com a complexidade;
- busca a circularidade entre a análise (a disjunção) e a síntese (a religação);
- reconhece que existe multiplicidade na unidade e vice-versa;
- ultrapassa o reducionismo e o *holismo* e reconhece a circularidade entre as partes e o todo;
- reconhece que o cálculo, a quantificação e a

mensuração são indispensáveis como meios de conhecimento;

- admite e procura lidar com a incerteza, a aleatoriedade, a imprevisibilidade e as contradições;
- concebe e aceita a dialógica, que complementa a lógica clássica;
- compreende a autonomia, a individualidade, a ideia de sujeito e a consciência humana;
- chega às suas conclusões e diagnósticos tendo em conta o contexto e a relação entre o local e o global;
- busca sempre a consciência de solidariedade, acolhimento e responsabilidade; e
- tem sempre em mente a necessidade aprender a lidar com autoengano, os esquecimentos seletivos, a autojustificação e autoindulgência.

É interessante ressaltar que Morin (2003) aponta, basicamente, 3 macroprincípios norteadores da complexidade: o dialógico, o recursivo e o hologramático. Esses três macroprincípios seriam os *pilares* do pensamento, que englobariam outros operadores não menos importantes. A junção se faz, talvez, para facilitar o entendimento dos operadores e suas inter-relações com os fenômenos e as coisas da vida, uma vez que eles são macroprincípios complementares e interdependentes. Assim, esses três macroprincípios juntam coisas que estavam separadas, fazem circular a causa e o efeito e o efeito sobre a causa, e trazem a ideia da totalidade; ou seja: a não-dissociação da parte e do todo. O todo está na parte, da mesma forma que a parte está no todo.

À luz do Pensamento Complexo, incluo, aqui, outros aportes teóricos que poderão me dar respaldo sobre a prática da escrita em língua estrangeira (L2), os modelos processuais de escrita e o papel do *feedback* entre pares. Acredito que a escrita colaborativa é um processo complexo que dialoga com os três macroprincípios – dialógico, recursivo e hologramático – estabelecidos por

Morin (2003). Apresento, em seguida, um panorama da(s) prática(s) pedagógica(s) e pesquisas sobre escrita em L2.

1.2 A escrita em L2

Esta seção apresenta um panorama da prática da escrita em contextos de L2, descrevendo alguns modelos e abordagens de escrita com foco no processo. Por fim, descrevo a natureza da escrita colaborativa em L2 em ambientes informatizados, apoiados por novas tecnologias digitais e em ambientes não informatizados.

1.2.1 Um panorama da prática da escrita no ensino de L2

As décadas de 1960 a 1980 testemunharam grande influência nas tendências das pedagogias e pesquisas sobre a escrita em língua materna¹² (L1). Essas tendências, denominada de abordagens com foco no processo, priorizava a escrita do indivíduo como criador de ideias originais. Acreditava-se que o discurso escrito codificava essas ideias, servindo de veículo para explorar o eu, para transmissão de seus pensamentos, dando valor à voz do indivíduo. As pedagogias de escrita orientadas para o processo focavam, especialmente, procedimentos de resolução de problemas e formulação de ideias. Ferris & Hedgcock (2005), baseados em estudos realizados por Canagarajah (2002), Casanave (2003) e Hyland (2003), consideram que essas pedagogias, *a priori*, revisavam diversos textos, isoladamente de qualquer contexto cultural, educacional ou sociopolítico ao qual eles poderiam pertencer.

Faigley (1986) dividiu em duas categorias distintas aqueles que defendiam a abordagem com foco no processo de escrita: os expressivistas (ELBOW, 1973, 1981; MACRORIE, 1984; MURRAY, 1985; ZAMEL, 1982, 1983) e os

¹² Considero, aqui, língua materna e L1 como sinônimos, mesmo ciente de que há diferenças nos mais variados contextos sociais em que são utilizados.

cognitivistas (HAYES & FLOWER, 1983; ATKINSON, 2003; MURRAY, 1992; BEREITER & SCARDAMALIA, 1987; FERRIS & HEDGCOCK, 2005, e outros).

Os expressivistas entendiam a escrita como “um ato criativo em que o processo - a descoberta do verdadeiro eu - é tão importante quanto o seu produto” (BERLIN, 1988, p. 484¹³). Eles baseavam-se na crença de que o ensino e a aprendizagem de escrita deveriam ser menos orientados e mais direcionados à pessoa; assim, essa abordagem deveria envolver tarefas que promovessem a autodescoberta, que valorizassem a voz do aluno, dando ênfase ao escritor que cada um tem em si. Os expressivistas valorizavam fluência e a voz do aluno como principais ferramentas para se chegar a um nível proficiente de escrita em L2.

Segundo Ferris & Hedgcock (2005), os cognitivistas acreditavam em uma abordagem em que a resolução de problema(s) poderia ser feita por meio da escrita, atribuindo grande ênfase ao pensamento de ordem superior e às operações de resolução de problemas. Essas operações incluíam planejamento, definição de problemas retóricos, elaboração de definições, propostas de soluções e conclusões fundamentadas.

Abordagens cognitivistas para o ensino da escrita em L1 e L2, orientadas no processo incluem tarefas de criação e de pré-escrita, rascunhos de múltiplas versões, grande revisão textual, escrita colaborativa, sessões de *feedback* e reedições, até a fase final da escrita. Assim, o objetivo era, principalmente, desenvolver processos intramentais dos escritores, especificamente: estratégias cognitivas e metacognitivas para criação, revisão e correção dos próprios textos. Partindo-se de uma perspectiva cognitivista, baseada no processo, Hyland (2003, p. 18), afirma que a escrita é um fenômeno mais voltado para a aprendizagem e a prática do que para o ensino, em que o papel do professor é o de ser facilitador e não-diretivo, ajudando os escritores a expressarem seus próprios pensamentos em ambiente de cooperação e motivação.

¹³ Minha tradução para: “[...] a creative act in which the process - the discovery of the true self – is an important as the product”.

Ferris & Hedgcock (2005) relatam que, embora a literatura das últimas décadas sugira que o movimento de escrita focada no processo conduz a um método de instrução homogêneo e singular, não é exagero sugerir que o número de abordagens focadas no processo é tão numeroso quanto o número de professores que se dedicam à prática da escrita em sala de aula. Isso quer dizer: praticantes e professores interpretam e adaptam aspectos de modelos existentes, hibridizando princípios e práticas, de forma a atender suas crenças, aos estilos e metodologias de ensino, recursos disponíveis, projetos político-pedagógicos das escolas nas quais trabalham, contextos de sala de aula e características dos alunos. O que se percebeu é que grande parte das pedagogias baseadas no processo da escrita compartilhava práticas recursivas tais como pré-escrita, *feedback* do aluno e do professor e revisão do texto (CUMMING, 2003). Algumas críticas, porém, foram feitas às abordagens com foco no processo, porque não contemplavam as diferentes ideologias, aspectos sociais, culturais, étnicos, teóricos, empíricos e pedagógicos. Atkinson (2003), por exemplo, alega que essas abordagens representavam construção de texto como uma atividade solitária, não-social e descontextualizada, uma vez que abordagens com foco no processo (pres)supõem que a produção escrita emana de dentro do indivíduo; elas, com isso, tendem a *enfraquecer* o professor, minimizando o seu papel de *autoridade* na instrução, atribuindo-lhe um papel de mero espectador de sentido e desconsiderando-se o produto final.

Os cognitivistas reconheceram que a escrita era um caminho que conduzia à alfabetização e ao letramento, inerentemente social, processo transacional que envolve mediação entre o escritor e seu público. Como uma atividade transacional, a escrita representa um processo que deve levar em conta o conhecimento de mundo do leitor, suas necessidades, seus interesses e suas ideologias (HYLAND, 2003; FERRIS & HEDGCOCK, 2005). Com o advento das novas tecnologias digitais de comunicação e informação, alguns estudos focaram na escrita em L2 desenvolvida em ambiente virtual; por exemplo: com foco em comunicação síncrona (SOUZA, 2000); em troca de *e-mail* (BELISLE,

1996; GREENFIELD, 2003 e GARTNER, 2005); em uso de *blogs* (KOZIKSOSKI, 2007); *wikis* (SANTOS, 2011); prática escrita em curso on-line (D'ESPOSITO, 2012); e muitos outros.

Ferris & Hedgcock (2005) enfatizam que modelos pedagógicos têm sido propostos para ajudar escritores a alcançar nível proficiente de domínio da língua-alvo e domínio de gêneros escritos discursivos, fazendo com que se tornem membros da comunidade do discurso e de seu gênero. Assim, o ensino de escrita deve fornecer aos escritores novas oportunidades de prática, de apropriação da língua, conhecimento do conteúdo e domínio retórico.

A escrita processual tem sido a abordagem mais utilizada em contextos educacionais de ensino de L2, na era das novas tecnologias de informação e comunicação ((TIC)), porque valoriza o processo de construção de um texto (e não somente o seu produto) e desenvolve, nos alunos, competências como organização do texto, elaboração de ideias e revisão crítica do que é produzido. Outra razão, a meu ver, é que a escrita processual, quando trabalhada de forma colaborativa, em grupos ou pares, pode ajudar indivíduos a desenvolver relações interpessoais, promovendo o respeito ao outro, solidariedade e cooperação. Além disso, Schultz (2000) ressalta a importância da escrita processual, tanto em L1 como na L2, usando ferramentas tecnológicas, como os processadores de textos, por exemplo, para praticar a língua em contextos de comunicação. Para Schultz (2000, p.121), a escrita processual tornou-se uma abordagem reconhecida e muito utilizada, não só por que tem resultado em melhoria significativa na escrita dos alunos, mas, também, em parte, porque, durante o processo, é necessário haver comunicação verbal em grupos, indo ao encontro dos objetivos comunicativos em sala de aula de Língua Estrangeira.

Estudiosos como Matsuda (2006) e Polio (2006) demonstraram que os alunos proficientes na escrita em L1 tendem a fazer transferências de habilidades e estratégias para a L2 no processo de escrever. Algumas abordagens de escrita em L2 refletem ter esta um desenvolvimento paralelo com o desenvolvimento

da escrita em L1. Relatos históricos de teorias e prática escrita em L2 nos levam a percepções significativas de como a teoria da escrita e a prática têm evoluído e como o campo chegou a um *status* de disciplina.

A partir de 1980, realizou-se grande número de pesquisas empíricas sobre escrita em L2, impulsionando a criação de periódicos¹⁴ voltados para a problematização de ensino-aprendizagem da escrita (POLIO, 2006). Por se constituir em uma nova área de investigação, que utiliza métodos investigativos de pesquisa de natureza empírico-qualitativa, empírico-quantitativa, híbridos e hermenêuticos, fica difícil chegar a categorias comuns e comparações. Segundo Polio (2006), Matsuda & Silva, (2005) e Matsuda (2006), há divergências de posicionamentos sobre um mesmo objetivo relativo à escrita em L2, devido a diferentes tipos de formação profissional, ideológica, política e intelectual dos pesquisadores, e, também, por ser uma área interdisciplinar.

O foco do ensino de escrita em L2 teve por alvo conteúdo disciplinar e práticas discursivas. Especialistas propuseram uma mudança metodológica na direção do conhecimento e características dos gêneros escritos de estudantes de L2, com focos em áreas específicas de estudo e em disciplinas acadêmicas. Assim, defensores do ensino de L2 voltado a conteúdo e gênero afirmaram que cursos de escrita deveriam ter características específicas, atendendo às necessidades acadêmicas e profissionais dos seus participantes. Dessa forma, cursos voltados para determinadas áreas foram surgindo e ganhando força nos diversos ambientes de ensino-aprendizagem de L2, sendo, assim, chamados *English for Academic Purposes* (EAP) e *English for Specific Purposes* (ESP). Esse foco no conteúdo não impediu a continuidade dos princípios e procedimentos direcionados à prática da escrita voltada para o processo, em que a pré-escrita, revisão, colaboração e revisão pelos pares eram usadas. Segundo Ferris & Hedgcock (2005, p. 12), a ênfase fundamental do ensino com foco no conteúdo e na prática discursiva baseia-se na determinação do instrutor em selecionar qual conteúdo acadêmico é o mais apropriado para se

¹⁴ *Modern Language Journal*, *TESOL Quarterly* e *Journal of Second Language Writing* são alguns exemplos.

implementarem cursos completos ou módulos cujas tarefas têm por objetivo desenvolver a leitura e a escrita sobre determinado assunto ou objeto.

Pesquisadores como Matsuda & Silva (2005), Kroll (2006) e Polio (2006) reconhecem o enorme volume de estudos sobre a escrita, realizados nas últimas décadas e concordam que há uma natureza multifacetada e multidisciplinaridade na pesquisa sobre a escrita em segunda língua. Matsuda (2006, p. 25), por exemplo, defende a ideia da existência de uma base multidisciplinar mais abrangente, importante para se examinarem questões da escrita em L2, uma vez que nenhuma teoria de uma única disciplina poderá explicar os processos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos que acontecem de forma tão labiríntica e interacional.

Figueiredo (2005, p. 24) afirma que diversos pesquisadores utilizaram de variados procedimentos para compreender a geração de ideias, do conteúdo e da forma no processo da escrita. Nessa compilação de exemplos, ele cita estes: 1) observação dos escritores, enquanto escrevem; 2) entrevista com os escritores antes e após da tarefa, para descobrir algo importante ou um determinado aspecto; 3) solicitação para que os escritores verbalizassem acerca de decisões que tomavam no momento da escrita; 4) análise de diários dos escritores sobre os seus processos de escrita; e 5) realização de pesquisas etnográficas em aulas de escrita.

1.2.2 Modelos processuais de escrita em L2

Alguns pesquisadores – como Flower & Hayes (1981), Bereiter & Scardamalia (1987) e White & Arndt (1991) – utilizaram diferentes modelos de escrita que tentam compreender a natureza subjacente da escrita em L2. Cada um desses modelos possui características específicas, que contribuem para teorizar a escrita em L2.

Um desses modelos é o de Flower & Hayes (1981), que entende que o processo da escrita parte de um objetivo de uma tarefa. Esse modelo privilegia a memória de longo prazo, as atitudes de um escritor e os elementos motivadores que farão com que os alunos cheguem a um produto final escrito. As três fases do processo (planejamento, tradução e revisão) parecem ter um caráter recursivo nesses modelos, porque parecem estar interligadas e sem hierarquias nítidas. Grabe & Kaplan (1996) entendem que há, nesse modelo, um componente de controle, denominado “monitor”, que vai “gerenciar” os três processos da escrita.

Em um primeiro momento, o modelo de Flower & Hayes (1981) divide o processo em três grandes fases: planejamento, tradução e revisão, cujas características básicas são apresentadas, sumariamente, a seguir:

- planejamento – nessa fase de pré-escrita, os escritores iniciam a ativação de seus conhecimentos de mundo, gerando ideias, pensando no tópico a ser desenvolvido, refletindo sobre seus possíveis leitores e, também, estabelecendo objetivos;
- tradução – nessa fase, os escritores transcrevem suas ideias em palavras, usando o material do planejamento; e
- revisão – fase de revisão do texto, visando melhorá-lo, para se chegar a um produto. Aqui, o escritor faz várias leituras e edições do texto, verificando conteúdo, adequação gramatical e forma. Nessa fase de revisão, o escritor desenvolve senso crítico sobre o seu próprio texto.

Algumas críticas foram feitas ao modelo de Flower & Hayes (1981). Segundo Figueiredo (2005), por exemplo, apoiado em pesquisas de Rojo (1992) e Kato (2000), o modelo, apesar de representar um avanço para o ensino de escrita, não levou em conta questões como diferenças individuais e pressupôs certa linearidade entre os componentes do modelo; ou seja,, desconsiderou que a escrita é reconhecida como um processo recursivo. Para Figueiredo (2005),

[a] escrita é conhecida como um processo recursivo, no qual o escritor relê palavras já escritas, relê o tópico, “relê” a satisfação que o seu texto lhe traz, percebe se ele está claro para o leitor, percebe se o texto está adequado ao gênero textual em que está escrevendo; ou seja, o escritor pensa, escreve, apaga, reescreve, revisa, reescreve, revisa... A escrita é, portanto, um processo cíclico de geração e de integração de idéias (p. 26, grifo do autor).

Não posso deixar de observar que esse processo cíclico da escrita processual me leva a pensar no princípio do circuito retroativo e recursivo do pensamento complexo de Morin (2009), em que os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam. A exaustiva revisão dos textos, o *feedback* colaborativo dos colegas e professor, a autocrítica, e a motivação intrínseca e extrínseca podem levar a uma melhora na qualidade do produto escrito e, possivelmente, a mudanças na aprendizagem desse escritor.

Outro modelo conhecido de escrita é o de Bereiter & Scardamalia (1987), que concebe a escrita como atividade intrincada, considerando dois tipos de modelos processuais em diferentes fases da escrita. Eles alegam que a escrita de um jovem aluno ou criança não pode ser igual à de um indivíduo adulto, com mais experiência e vivência de escrita (e de leitura), uma vez que os processos serão executados diferentemente uns dos outros e as expectativas de desempenho também o serão. O modelo de Bereiter & Scardamalia (1987) tenta, assim, explicar o fenômeno da escrita levando em consideração o grau linguístico e de experiência de cada escritor.

O modelo de Bereiter & Scardamalia (1987), por sua vez, tenta explicar os processos de produção textual partindo das diferenças entre escritores mais experientes e aqueles menos experientes ou novatos, não se restringindo a um único modelo do processo, conforme a proposta de Hayes & Flower (1980). Um dos pontos positivos desse modelo de Bereiter & Scardamalia (1987), segundo Grabe & Kaplan (1996), é que ele inclui processos de relatos de conhecimentos como elemento do modelo que servirá para transformação de conhecimento.

1.2.2.1 Modelo de escrita de White & Arndt (1991)

Outro modelo com foco no processo muito usado por professores e pesquisadores é o de White & Arndt (1991), que entendem que a escrita é um ciclo recursivo de elementos que interagem entre si de forma não-linear. Segundo esses autores, a escrita envolve um ciclo constante de geração e estruturação de ideias, múltiplas revisões, reflexão e avaliação. As partes desse modelo não podem *funcionar* ao mesmo tempo, mesmo se o escritor for experiente e tiver domínio linguístico. O projeto de escrita colaborativa desenvolvida neste estudo foi concebido com base nesse modelo, por ele ter uma característica complexa; ou seja, é por ser não-linear, interativo, recursivo, e sujeito a idas e vindas durante o processo.

Conforme afirmam White & Arndt (1991), esse modelo é composto por subprocessos que podem ser desenvolvidos em sequência, ou aleatoriamente, dependendo da tarefa, do nível de dificuldade envolvido e do escritor:

- a) **geração de ideias** - esse subprocesso pode ser também entendido como a fase de planejamento, em que o escritor recorre à sua memória de longo prazo, buscando conhecimentos, experiências e crenças que são delimitados pela intenção do escritor e do leitor-alvo pretendido. O escritor vai capturando imagens e textos que estão em sua memória, e assim, novas ideias vão surgindo, contribuindo para o aprimoramento da sua intenção;
- b) **estruturação das ideias** – o escritor agrupa as informações e estabelece uma ordem e sequência de fatos e conteúdos que farão parte do seu texto. Essa fase se confunde com o processo de rascunho e de geração de ideias, porque novos pensamentos surgem e fazem com que haja reavaliação do plano original;
- c) **foco no tópico** – aqui o escritor decide sobre a ideia central ou tema, tomando decisões que vão dar vida ao texto. Aqui, o escritor escolhe o

ponto de vista que servirá como fio condutor do seu texto, mesmo que esse ponto de vista não esteja claro, de início, aos poucos ele vai aparecendo, no decorrer da escrita. Segundo White & Arndt (1991), a identificação do ponto de vista dependerá dos graus de envolvimento, motivação e curiosidade em relação ao tema e aos objetivos da tarefa;

- d) **rascunho** – envolve a primeira versão do texto, após o escritor ter gerado as ideias e refletido sobre o tópico, ele traduz, em palavras, as etapas passadas, preocupando-se, também, com aspectos linguísticos e discursivos. Aqui, o escritor se preocupa com o sentido das ideias, questões sintáticas, gramaticais, escolhas de palavras, atenção à pontuação, ortografia e outros elementos. Esse processo se repete inúmeras vezes, enquanto o escritor estiver escrevendo, até se chegar a um texto definitivo;
- e) **edição/revisão** – envolve a releitura do que já foi escrito, com olhos mais críticos, para se verificar a organização textual, informações, questões linguísticas e discursivas. A revisão e a edição permeiam todo o processo de escrita, com o concurso de novas ideias que vão surgindo, como outras, também, que são descartadas, e, assim, reforça-se a noção de recursividade no processo de produção textual; e
- f) **avaliação** – fase em que o escritor pode receber *feedback* de colegas ou professores, para possíveis modificações, adaptações e correções. O escritor, aqui, assume uma posição crítica, procurando analisar e avaliar o texto como um todo, preocupando-se com a coerência de ideias. O *feedback* dos colegas e professores, nessa etapa, em que o texto ainda pode ser modificado, é muito importante para apontar possíveis problemas e para desenvolver, no escritor, sentido de autocrítica, levando-o a ser mais independente.

A seguir, na Figura 1, o modelo do processo de escrita de White & Arndt (1991) é representado pelos subprocessos que o caracterizam:

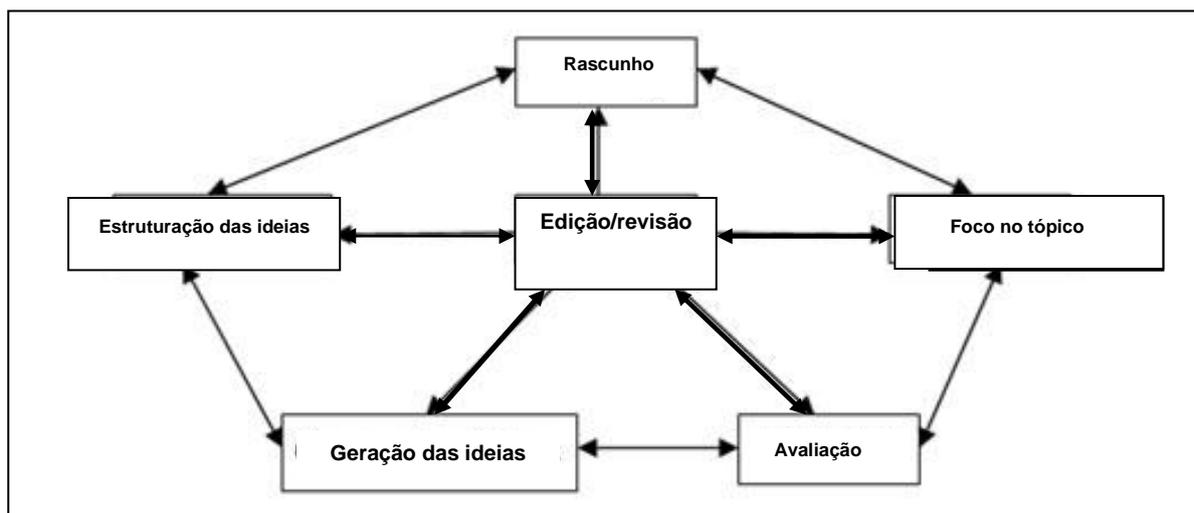


FIGURA 1 – Reprodução do diagrama do processo da escrita.
Fonte: WHITE & ARNDT, 1991, p. 4¹⁵.

Como White & Arndt (1991) e Grabe & Kaplan (1996) salientam, escrever não é tarefa fácil, porque requer muita prática e esforço individual. A escrita requer desenvolvimento articulado de várias competências – como, por exemplo, selecionar o gênero discursivo adequado, competências gramaticais, competências sociolinguísticas, competências discursivas e estratégicas – que estão em interação na construção de um texto. Por isso, não é possível mencionarmos um único modelo que dê conta de todas as questões que permeiam o processo da escrita, uma vez que cada modelo contribui para se entender esse fenômeno em diferentes contextos e situações de aprendizagem. Figueiredo (2005) reforça essa ideia, alegando que “os processos de escrita podem variar de acordo com a tarefa a ser desenvolvida, o grau de experiência do escritor, o tempo que o escritor dedica à produção de um bom texto, as leituras que ele tem do assunto a ser escrito etc.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 28).

Feitas essas considerações, passo, a seguir, para a seção da escrita colaborativa em L2, descrevendo a base teórica em que ela se apóia, seus contextos, características e desdobramentos, visando fornecer subsídios para se interpretar mais adequadamente o fenômeno que é objeto de análise desta pesquisa.

¹⁵ Tradução minha.

1.2.3 Escrita Colaborativa

Nos últimos vinte anos, o campo de interação mediada por computador tem diversificado bastante suas pesquisas fruto das várias formas de interação facilitada pelos recursos mais recentes da tecnologia, muitas vezes referida como *Web 2.0*, que incluem *blogs*, *wikis*, redes sociais, entre outras. Esses novos recursos dão oportunidades para novos tipos de interação e atividades de colaboração, permitindo que todos os usuários contribuam ou editem um mesmo texto em um ambiente próprio, com a vantagem de terem registros de todas as contribuições feitas no documento (KESSLER, 2009; STORCH, 2011; LI *et al.*, 2012).

No domínio do ensino da escrita em L2, há interesse crescente por aprendizagem colaborativa em contextos de pares e pequenos grupos, ocorrendo sob a forma de situações de revisão por pares em que alunos, trabalhando em grupos, oferecem *feedback* autêntico dos quais tiram proveito para aprender a revisar seus próprios trabalhos (HIRVELA, 1999). Alguns estudos recentes revelam esse aumento no interesse na escrita e aprendizagem colaborativa, como por exemplo, Storch (2005), Kessler (2009), Elola & Oskoz (2010), Li *et al.* (2012), Kessler *et al.* (2012) e Figueiredo e Silva (2014).

Segundo Figueiredo (2006), a abordagem colaborativa é uma abordagem construtivista; ou seja, a aprendizagem é um processo ativo, em que o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos, com base na aprendizagem e conhecimento prévio adquirido ou que esteja em andamento. Essa abordagem refere-se a situações em que um ou mais indivíduos estão trabalhando interativamente, em conjunto, para aprender algo, seja em sala de aula ou fora dela, com o intuito de um ajudar um e outros na realização de uma tarefa.

A opção de se trabalhar em grupos pequenos ou em pares em salas de aula, especificamente em contextos de L2, baseia-se, fortemente, em aportes teóricos e pedagógicos focados em uma visão de aprendizagem socioconstrutivista calcada nos trabalhos de Vygotsky. As raízes do construtivismo social de Vygotsky (2007) defendem a ideia de que o desenvolvimento humano é uma atividade inerentemente social, cultural e histórica. Para esse pensador, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, receptor de conhecimentos e informações externas, e nem só ativo; ou seja, regulado por forças internas. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo de uma criança emerge da interação social com outras crianças e com a ajuda de indivíduos mais capazes. Vygotsky (2007, p. 97) explicita a importância do outro no desenvolvimento dos indivíduos e estabelece ideias sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Dessas ideias surge a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, por meio da resolução independente de problemas, e o potencial, em que um indivíduo desempenha tarefas com ajuda de outros indivíduos mais capazes, que poderão servir de mediadores para lhe facilitar o acesso a um conhecimento em determinada tarefa ou situação.

Donato (1994) e Storch (2005) afirmam que essa assistência que o indivíduo menos competente recebe do mais competente pode ocorrer entre pares ou pequenos grupos, em um trabalho colaborativo em sala de aula. A partir de uma perspectiva sócio-construtivista, Donato (1994) e Storch (2005) defendem a ideia de que os alunos devem ser incentivados a participar de atividades que promovam a interação e co-construção do conhecimento, apoiada pela abordagem comunicativa de ensino de L2 e sua ênfase voltada aos contextos reais de comunicação.

Figueiredo (2006) reforça a mesma ideia de Donato (1994) e Storch (2005), acrescentando que a aprendizagem colaborativa ajuda aprendizes a descobrir novas formas de aprender, porque a aprendizagem não só acontece com a troca de ideias ou informações, mas na construção delas e também na utilização de estratégias de aprendizagem. De acordo com Hirvela (1999), a

ideia básica da aprendizagem colaborativa é que certos tipos de conhecimento são melhor adquiridos por meio de um processo de comunicação com nossos pares. Isso acontece devido, principalmente, às situações em que alunos podem fazer julgamentos sobre o objeto estudado. Conforme Hirvela (1999), Conforme Hirvela (1999), os alunos, frequentemente, aprendem de forma mais eficaz quando solicitados a executar várias tarefas em pares, grupos pequenos ou em equipes do que quando agem individualmente.

Segundo Storch (2011, p. 275), escrita colaborativa pode ser definida como a produção conjunta ou de coautoria de um texto por dois ou mais autores, tendo como traço definidor a propriedade conjunta do documento produzido.

Swain (2000) e Dobao (2012) enfatizam que a aprendizagem de língua ocorre por meio do diálogo colaborativo e que esse discurso externo facilita a apropriação tanto de processos estratégicos como de conhecimento linguístico. Storch (2011) reforça essa ideia do diálogo, ponderando que os pensamentos são vocalizados e transformados em artefatos. Esses artefatos, juntamente com o texto escrito, podem ser explorados para aprendizagem e uso da língua. Hirvela (1999) e Li *et al.* (2012) concordam que, por meio de diálogo, os alunos experimentam oportunidades significativas para praticar o que estão aprendendo com os seus pares, ampliando seus conhecimentos na medida em que vão se envolvendo e interagindo nas atividades.

Pennington (2004) sugere que o processo de escrita colaborativa provavelmente será afetado pelas novas tecnologias, permitindo mais *feedback*, revisão mais adequada, tempo de resposta mais rápido, aumentando, potencialmente, a motivação e a criatividade dos alunos. Apesar das vantagens levantadas por vários pesquisadores, o papel da tecnologia em si é visto como secundário à forma como ele é usado. Para Pennington (2004), por exemplo, o grau de sucesso de qualquer tecnologia que lida com processamento de texto está mais determinado pela natureza dos seus usuários e pelas circunstâncias de uso do que pelos atributos da ferramenta.

Villamil & Guerrero (1996), ressaltam que a interação entre pares, apesar de toda a sua complexidade comportamental, propicia ambiente positivo para o desenvolvimento de relações sociais, afetivas e profissionais dos alunos. Os trabalhos de Villamil & Guerrero (1996) e Figueiredo (2006) levam a crer que a revisão por pares constitui oportunidade única para os estudantes de L2 discutirem e (re)formularem ideias sobre os conteúdos de sua escrita, bem como para fornecerem assistência mútua no desenvolvimento de habilidades de escrita, estabelecimento e uso de estratégias discursivas, porque é na troca de ideias, durante a interação, que os pares dão e recebem ajuda e, conseqüentemente, são capazes de ampliar seus conhecimentos linguísticos e de mundo.

Como Belcher (1990) aponta, grupos de escrita colaborativa constituem públicos autênticos de leitura para cada um dos escritores de um grupo, uma vez que os alunos escrevem pensando nas necessidades e características dos seus públicos-alvo, ao comporem e revisarem textos. Conforme assinala Hirvela (1999), ao se envolverem nesse processo de escrita social, os alunos experimentam maiores oportunidades de revisar, analisar e aplicar seu conhecimento de L2 por meio do diálogo e da interação com os seus pares.

Villamil & Guerrero (1996) ressaltam que as relações sociais não são estáticas, mas flutuantes, conforme o desenvolvimento das interações entre os indivíduos e os papéis que exercem no grupo. Kessler (2009) e Kessler *et al.* (2012) reconhecem que alunos tendem a se comunicar on-line de forma imprevisível: muitas interações começam e terminam com um mesmo nível de colaboração, com atmosfera amigável entre os participantes. Villamil & Guerrero (1996) levantam a hipótese de que o compromisso e a camaradagem entre os colegas favorecem a criação de um ambiente benéfico e prazeroso para a revisão de textos. Alguns indivíduos, porém, demonstraram sentir necessidade de controlar e decidir individualmente sobre algo do grupo, como se fossem os únicos autores do trabalho, evidenciando atitude unilateral e egoísta.

Segundo Storch (2002, 2005), vários estudos baseados no desenvolvimento de habilidades de escrita em L1 e L2 apontam para um mesmo tipo de colaboração em que os alunos se sentem mutuamente responsáveis pela produção de um texto. Esse sentimento pode promover um sentido de copropriedade e, portanto, incentivar os alunos a contribuir para a tomada de decisão sobre todos os aspectos da escrita: conteúdo, estrutura e linguagem. Pesquisas de Swain & Lapkin (1998), Donato (1994) e Storch (2002) mostraram que, no processo de coautoria, os alunos consideram não só a precisão gramatical e o léxico, mas, também, o discurso. Rollinson (2005) e Hansen & Lui (2005) reforçam essa ideia, ao revelarem, em suas pesquisas, que a qualidade dos trabalhos foi maior, quando foram editados ou escritos em parceria com um colega. Kessler (2009) e Kessler *et al.* (2012), por sua vez, enfatizam que o ambiente colaborativo on-line ajudou a redefinir ideias de autoria e propriedade dos participantes, não só devido à tecnologia adotada, mas, também, pela facilidade com que ela leva pessoas a trabalhar em conjunto, aliada a um grande número de interações e contribuições em um mesmo trabalho, resultando em elevação do pensamento crítico dos indivíduos durante o processo de escrita.

Alguns estudos ressaltam os benefícios da escrita colaborativa em pares ou em pequenos grupos. Swain & Lapkin (1998) e Pennington (2004) ressaltam o aumento no nível de motivação, de criatividade e de atenção às estruturas discursivas, bem como usos adequados de gramática e vocabulário. Ferris (2003) notou que alunos podem ser beneficiados com a prática de revisão compartilhada, porque, com ela, podem desenvolver habilidades de leitura e escrita crítica. Villamil & Guerrero (1996), por sua vez, mostraram que, quando os alunos são convidados a realizar revisão por pares, tendem a se concentrar em erros no nível de frase e palavra. Além disso, indivíduos podem dar e receber ajuda, *ensinar* e aprender, ao mesmo tempo, no ato da revisão. Storch (2005), por seu turno, observa a importância do *feedback* imediato que ocorre durante o processo da escrita colaborativa.

Villamil & Guerrero (1996) ressaltam que a interação entre pares, apesar de toda a sua complexidade comportamental, propicia um ambiente positivo para o desenvolvimento de relações sociais, afetivas e profissionais dos alunos. Villamil & Guerrero (1996) e Figueiredo (2006), levam a crer que a revisão por pares constitui oportunidade única para os estudantes de L2 discutirem e (re)formularem ideias sobre os conteúdos resultados de sua escrita, bem como para prestarem assistência mútua no desenvolvimento de habilidades de escrita e estratégias discursivas. É na troca de ideias durante a interação, em que ambos os pares dão e recebem ajuda, que eles ampliam seus conhecimentos. Segundo Villamil & Guerrero (1996), a grande variedade de atividades sociocognitivas, estratégias de mediação e aspectos do comportamento social dos alunos sugere que a revisão por pares não é apenas a fagulha que ativa colaboração, mas é, também, uma faísca que desencadeia os processos cognitivos.

Pesquisas de Reid & Powers (1993), Rollinson (2005) e Barkaoui (2007) mostraram que os trabalhos de escrita colaborativa e de edição realizados em pares ou pequenos grupos pode ter inúmeros benefícios de valor afetivo para os indivíduos. Essas tarefas podem melhorar a interação dos alunos na sala de aula L2, diminuir a ansiedade associada à responsabilidade de se completar tarefas individualmente e aumentar a autoconfiança dos alunos. Segundo Murray (1992) e Villamil & Guerrero (1996), tarefas de escrita colaborativa requerem que os alunos utilizem uma variedade de habilidades sociais que podem ajudar a promover senso de responsabilidade, de cooperação e de pertencimento ao grupo, como ressaltam, também, Coniam & Kit (2008), em estudo em que constaram que um número de alunos considerados fracos e tímidos participou e contribuiu mais no ambiente on-line da *web 2.0* do que em projetos realizados em sala de aula tradicional, destacando que, para esses alunos, a atividade colaborativa na *wiki* facilitou o aprendizado da língua, também, fora da sala de aula.

Mulligan & Garofalo (2011) destacam pontos positivos da escrita colaborativa elencadas em cinco categorias distintas: (1) desenvolvimento de habilidades

sociais; (2) redução do estresse e os benefícios de economia de tempo; (3) efeitos motivacionais; (4) melhoria no conteúdo da sua escrita; e (5) ganhos em proficiência gramatical e estrutural. Quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais, observações indicaram que os alunos desenvolvem maior sentido de responsabilidade, por meio do esforço colaborativo, o que os ajuda a conviver com outros, ensejando chance de conhecerem melhor seus colegas de classe. Em termos de redução de estresse e benefícios de economia de tempo, essa abordagem proporciona menos pressão para se fazer um bom trabalho, por aliviar o seu peso, uma vez que se pode dividir a carga de tarefas, permitindo-se poupar tempo, devido ao esforço compartilhado. Mulligan & Garofalo (2011) ressaltam que os benefícios motivacionais incluem o fato de que o grupo recebe uma nota única, fazendo com que todos se esforcem para o sucesso, e isso se reflete, conseqüentemente, no nível de responsabilidade social demonstrado na produção do texto e na atividade, como um todo.

Conforme Storch (2005), um dos principais problemas com a escrita colaborativa é que as tarefas implementadas em aulas de redação têm, geralmente, por objetivo preparar os alunos para um possível trabalho acadêmico de natureza individual. Segundo Storch (2005), preparar os alunos para a escrita colaborativa de forma eficaz exige uma reconceituação da sala de aula e das tradicionais práticas de avaliação, e destaca que ainda há certa resistência, por alguns, alunos quanto a trabalharem colaborativamente. Em face dessa oposição ao trabalho em grupo, alguns pesquisadores e professores se perguntam se as redações produzidas colaborativamente são melhores do que aquelas feitas individualmente. Outros estudos (KINSELLA, 1996; TSUI & NG, 2000) demonstraram que os alunos têm reservas sobre o trabalho em grupo, por não acreditarem que a revisão dos colegas possa ajudá-los linguisticamente ou que possa ser tão eficaz quanto a ajuda do professor

Coniam & Kit (2008) e Li *et al.* (2012) ressaltam que há problemas nas abordagens que focam colaboração. Um deles está relacionado à própria colaboração em situações em que conflitos surgem quando os pares ou grupos

têm diferentes opiniões. Outro deles está relacionado com o comportamento de alguns alunos de não querer escrever ou de escrever muito pouco. Um ponto levantado por Li *et al.* (2012) está relacionado à questão do tempo estabelecido para a atividade, que nunca é suficiente para o término da tarefa dentro de sala de aula, levando alunos a terem de escrever após a aula. No mesmo estudo, Li *et al.* (2012) alegaram que alguns alunos de outros grupos, que tinham acesso ao trabalho colaborativo, modificavam parte do conteúdo, propositalmente, visando prejudicar os colegas.

Estudos de Coniam & Kit (2008), Kessler (2009), e Storch (2011) relatam a falta de atenção dos alunos para o uso da língua, quando envolvidos em escrita colaborativa. Análise das revisões dos alunos demonstrou que a maioria das revisões feitas foi sobre conteúdo e estilo (tamanho de fonte, cor, etc.), ao invés da forma. Quando foram feitas correções relativas à forma, alunos tendiam a se concentrar na análise da escolha de palavras e da ortografia, ao invés de se ocuparem com correção gramatical. Storch (2011) levanta uma observação interessante, dizendo que alunos, muitas vezes, passam significativa parte do tempo alterando o estilo de sentenças, ignorando erros gramaticais. Storch (2011) constatou que os alunos têm capacidade de corrigir muitos desses erros, quando eles lhes são mostrados. Uma das razões para esses resultados é que os alunos percebem, claramente, nessa atividade, o valor do sentido do texto do que na língua em si; outra razão é que os alunos notam que há erros que não impedem a compreensão do conteúdo de um texto.

Dobao (2012) constatou que as atividades de resolução de problemas colaborativos foram mais prováveis de ocorrer quando todos os alunos adotaram uma orientação colaborativa, dispostos a compartilhar ideias e receptivos às contribuições de cada um. Quando pelo menos um dos alunos adota uma atitude de dominação ou uma atitude passiva, o nível resultante de interação tende a diminuir, e, portanto, nem toda interação entre pares ou em pequenos grupos, pode oferecer oportunidades ideias de assistência de andaimes (*scaffolding*) e co-construção do conhecimento. Figueiredo (2006)

relata que pode haver discordâncias e conflitos na resolução de alguma tarefa quando há interação entre alunos, pois os mesmos não agem de forma passiva quando dialogam entre eles. A divergência de opiniões e pontos de vista pode gerar problemas. Figueiredo (2006, p. 25) ressalta que alunos podem cometer erros ao interagir e não ter oportunidade de corrigi-los. Outro ponto que autor enfatiza é que a interação pode promover o uso da L1 no contexto de sala de aula de L2. Figueiredo (2006, p. 25-26), corroborando outros estudos, enfatiza que o uso da L1 não deve ser visto como ponto negativo, mas como uma assistência (*scaffolding*) para facilitar o processo de aprendizagem da L2.

Como em toda atividade humana, a interação social, durante a revisão pelos pares, nem sempre foi perfeita. Nos estudos de Villamil & Guerrero (1996), por exemplo, houve casos de confrontos e desentendimentos, atitudes de passividade e autoridade, apropriação de texto sem prévio consentimento e outros comportamentos negativos. Nelson & Carson (1998) mostraram que uma das desvantagens das correções por pares é que o foco recai, muitas vezes, no produto final da escrita, negligenciando-se o processo de escrita.

Mulligan & Garofalo (2011) destacam pontos negativos sobre a escrita colaborativa elencadas em cinco categorias distintas: (1) aumento do estresse; (2) problemas logísticos; (3) uso da língua-alvo; (4) conflito com o estilo pessoal de aprendizagem; e (5) questões de justiça. O comentário sobre o estresse tem um componente social, porque o sentimento de pressão surge no momento da interação quando um aluno não quer ferir sentimentos de seu parceiro. Um número de comentários negativos centra-se na questão de justiça. Uns trabalham mais que outros e os pontos são dados pela produção do grupo, desconsiderando-se o esforço individual. A preguiça e a falta de seriedade de um dos colegas são problemas comuns, que desmotivam integrantes e, muitas vezes, podem levar a conflitos.

A incorporação de comentários dos colegas no processo de escrita implica transformação do contexto de sala de aula e mudança de postura por parte do professor e dos alunos, em situação em que o professor não é mais a única

fonte de conhecimento. Os comentários dos colegas fazem com que uma nova relação de poder surja dessa relação entre alunos e professor. Segundo Tsui & Ng (2000), Rollinson (2005) e Li *et al.* (2012), com isso os alunos desenvolvem senso de autonomia sobre seus próprios escritos, fazendo com que aceitem mais facilmente comentários de seus pares. À medida que a escrita vai acontecendo, alunos começam a descobrir sua própria competência como escritores e usuários da língua, tornam-se mais confiantes em si mesmos e têm mais controle sobre sua aprendizagem (TSUI & NG, 2000).

Segundo Storch (2005), a escrita colaborativa proporciona aos alunos a oportunidade de dar e receber *feedback* imediato sobre a língua, oportunidade única que não acontece quando alunos escrevem individualmente. Isso pode explicar porque os pares tendem a produzir textos com maior precisão gramatical e complexidade do que escritores individuais. Nelson & Carson (1998), acerca das tarefas de revisão por pares, relataram que os alunos, muitas vezes, não consideram, de forma eficaz, o *feedback* dos seus pares com foco em gramática e léxico e, por isso, não prestam muita atenção a ele e não o incorporam em suas revisões posteriores. Na escrita colaborativa, conforme Storch (2005), corresponsabilidade sobre a criação do texto significa que os alunos podem estar mais receptivos às sugestões e aos comentários dos colegas.

Mulligan & Garofalo (2011) concluíram que o *feedback* permitiu melhorias reais no conteúdo da escrita, porque alunos perceberam que seus argumentos se tornaram mais profundos e fortes, por causa dos comentários feitos. Outro ponto relevante levantado é que a abordagem colaborativa lhes permitiu desenvolver o tema a partir de diferentes pontos de vista, reforçando, assim, a qualidade dos conteúdos de seus textos. Entre os comentários feitos, a observação pertinente é de que eles poderiam encontrar erros de forma mais eficiente. Por meio do processo de revisão e (re)leitura dos textos, eles poderiam aprender novas palavras e frases. Quanto a melhorias na escrita, o processo de escrita e edição por pares pode ser eficaz no que tange ao aumento da conscientização sobre elementos organizacionais e sintáticos

importantes, que podem não ser notados pelo próprio aluno, em escrita individual. Conforme observaram Hansen & Lui (2005), correções dos colegas levam a uma revisão textual mais significativa, uma vez que essas revisões têm qualidade superior em vocabulário, organização e conteúdo.

Finalizando esta seção, apoiado nos estudos de Storch (1999, 2005, 2011) entre outros, defendo a ideia de que as tarefas de escrita colaborativa podem ser benéficas para a aprendizagem de línguas, porque oferece aos alunos oportunidades não só para a prática da língua, mas, também, para ampliar vários conhecimentos. A escrita colaborativa gera oportunidades para o aluno deliberar sobre a sua própria língua e o uso da linguagem de seus pares, quando eles tentam criar significados. Embora os alunos se envolvam com a língua ao escrever individualmente, talvez uma das maiores vantagens da escrita colaborativa resida no fato de ela proporcionar aos indivíduos situações reais para resolução de problemas e dúvidas linguísticas. A propósito, Mulligan & Garofalo (2011) ressaltam que a escrita colaborativa é uma abordagem motivadora e não ameaçadora para os estudantes, porque privilegia o uso intencional da língua-alvo por meio de habilidades e melhorias perceptíveis na escrita.

Entendo que a escrita colaborativa no meio on-line dialoga com o pensamento complexo, porque, com ela, estabelece-se estreita relação com os três macroprincípios fundamentais da complexidade: de recursividade, hologramático e dialógico (MORIN, 2003). A escrita colaborativa acontece em um ciclo recursivo de elaboração, construção, reconstrução de ideias e pensamentos, em que os indivíduos, com suas individualidades, fazem parte de um todo, como esse todo está presente em cada uma das suas partes. Essa ligação do todo e das partes é fruto das interações e relações estabelecidas entre pessoas e entre homem e tecnologia.

A seguir, passo para a seção relativa ao contexto digital da tecnologia da *web 2.0*, descrevendo sua natureza e sua ligação com o Pensamento Complexo e a escrita colaborativa, para compreendermos melhor o fenômeno investigado.

1.3 O contexto digital

Para se compreender o contexto desta pesquisa, cumpre mencionar alguns componentes teóricos que fazem parte do objeto de pesquisa. Somos membros da Sociedade da Informação e, como tal, estamos emaranhados na teia tecnológica que se forma em plena Era da informação. Para além da inclusão na escola, estamos preocupados, agora, com outro tipo de inserção pessoal: a participação competente das pessoas no meio regido pela tecnologia, a inclusão digital.

As ferramentas tecnológicas de cunho social, como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *blogs* e outras, estão se tornando cada vez mais populares entre os usuários mais jovens e adultos. Solomon & Schrum (2007) destacam que essas ferramentas estão sendo muito usadas na vida cotidiana e escolar das pessoas, devido à sua natureza social de promover interação entre os indivíduos, de serem ferramentas de autoexpressão, de compartilhamento de ideias, experiências e informação. Conforme Okada (2003, p. 274-289) e Coll & Monereo (2010, p. 208-223), com o advento das novas tecnologias digitais, a pedagogia na Educação voltou-se para a aprendizagem com foco na cooperação e na colaboração, visando atender demandas profissionais e acadêmicas do mundo contemporâneo. Lévy (2014) também reforça essa ideia, afirmando que “devemos treinar o estudante para se engajar na construção do conhecimento colaborativo” (LÉVY, 2004, p. 2).

Essa demanda ganha maior impulso com a popularidade das tecnologias da *web 2.0*, que proporcionam maior interação e conectividade entre indivíduos. Nesse contexto digital, em que o processamento de dados em aplicativos ou programas estão alocados em servidores centrais, como o *Google*, não é mais

preciso ter um programa instalado em um computador. Os documentos ficam armazenados em um servidor; ou seja: nas *nuvens*¹⁶, onde podem ser acessados, desde que haja uma conexão à *Internet*. Essa concepção de *cloud computing* (computação em nuvem) permite oportunidades de colaboração em tempo real, uma vez que toda informação torna-se acessível, processada, compartilhada e atualizada muito rápida.

1.3.1 A *web 2.0*¹⁷

A primeira geração da *web*, conhecida por *web 1.0*, teve como principal atributo a enorme quantidade de informação disponível, em que os usuários eram apenas espectadores e/ou leitores de diversos conteúdos e informações. Coll & Monereo (2010) alegam que a primeira geração da *web* corresponde à infância da rede, pois concebe “a internet como um imenso repositório de conteúdos que os usuários podem acessar para procurar e baixar arquivos” (p. 35). Diferentemente dos dias atuais, não havia interação, e, portanto, o leitor não podia alterar ou reeditar qualquer conteúdo. Nessa fase da *web*, grande parte dos serviços era paga e ficava restrita a quem dominava a tecnologia, a quem podia comprar licenças e adquirir *softwares* para criação de páginas. A *web 1.0* trouxe grandes avanços no que tange ao acesso à informação e ao conhecimento para toda a sociedade; porém, Coutinho & Bottentuit Júnior (2007), ressaltam que

a filosofia que estava por detrás do conceito de rede global foi sempre a de um espaço aberto a todos, ou seja, sem um “dono” ou indivíduo que controlasse o acesso ou o conteúdo publicado. Houve sempre preocupação por tornar este meio cada vez mais democrático, e a evolução tecnológica permitiu o aumento do acesso de utilizadores possível pela largura de banda das conexões, pela possibilidade de se publicarem informações na *web*, de forma fácil, rápida e independente de *software* específico, linguagem de programação ou custos adicionais (p. 199, grifo dos autores).

¹⁶ Computação em nuvem – ou *Cloud computing* – é um termo técnico usado na Ciência da Computação, resultado das consequências da *web 2.0* no desenvolvimento de *software*, alojamento de dados, aplicativos e comunicações.

¹⁷ O termo *Web 2.0* foi cunhado por Tim O’Reilly, em 2004, que considera a *Web 2.0* uma plataforma, devido aos seus princípios, funcionalidade e objetivos. Disponível em <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

Com os avanços tecnológicos ocorridos a partir de 2001, novas ferramentas de TIC estão sendo desenvolvidas apoiadas com três características, segundo Coll & Monereo (2010) – adaptabilidade, mobilidade e cooperação –, o que reforça, significativamente, a tendência de se buscar metodologias de ensino voltadas para o trabalho cooperativo. Em âmbito intelectual, a *Web 2.0* sinaliza a transição de isolamento para a interconectividade – as ferramentas permitem que vários usuários participem da elaboração de um mesmo documento, editando-o, comentando-o e melhorando-o, de forma colaborativa, ao invés de ser individual. A nova geração da *Web*, segundo Solomon & Schrum (2007, p. 14), é aberta e democrática, porque a grande maioria de seus conteúdos está disponível gratuitamente, e qualquer um pode adicionar informação, aumentando o seu volume, como acontece com a *Wikipedia*, por exemplo.

Um aspecto importante da *Web 2.0* é que as suas ferramentas são gratuitas e podem substituir aplicativos e *softwares*¹⁸ tradicionais pelas quais, normalmente, as escolas têm de pagar. Algumas dessas ferramentas funcionam como processadores de texto e/ou possibilitam apresentação de *slides*, fotos e vídeos. Uma vantagem, em relação aos programas que não têm a tecnologia da *Web 2.0*, é que qualquer pessoa poderá visualizar ações e resultados, trabalhar e contribuir para um documento ou um conjunto deles ao mesmo tempo, em diferentes localidades, facilitando e promovendo aprendizagem colaborativa e autônoma no trabalho e na vida escolar/acadêmica. Essa democratização da rede, porém, fez com que houvesse uma tempestade de informações, muitas vezes desconexas, duvidosas, fictícias e/ou falsas, uma vez que, atualmente, qualquer indivíduo pode ser um autor de conteúdos, tendo a possibilidade de publicá-los em redes sociais, *blogs*, *wikis*, *websites* e outros meios. Coll & Monereo (2010) ressaltam essa problemática alegando que:

[a] abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garante, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados. A ausência de critérios para selecioná-la e confirmar sua veracidade, a abundância de informação, que

¹⁸ Termo, em Inglês, que significa programa. Já foi incorporado ao *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras* e é usado, aqui, no plural, como é costume no vernáculo, apesar de não existir plural para esse substantivo em Inglês.

responde, além disso, aos interesses e finalidades daqueles que têm poder, os meios e a capacidade para fazê-la circular, transformam-se facilmente, para muitos cidadãos e cidadãs, em excesso, caos e ruído (p. 22).

Solomon & Schrum (2007) e Lévy (2014) citam algumas ferramentas que têm sido mais usadas, tanto em ambientes escolares quanto em atividades de lazer e trabalho, tais como os *blogs*, *Wikis*, *Twitter*, *Facebook* e *YouTube*, aplicativos para *smartphones* e *tablets*, entre outros. Coutinho & Bottentuit Júnior (2007) ressaltam que “[...] com a introdução da *Web 2.0*, as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados de informática” (p. 200). Com a popularização das tecnologias da informação e da comunicação, o trabalho conjunto de professores e alunos é favorecido pela construção colaborativa de conhecimento e aprendizagem, como defendem, entre outros pesquisadores, Moran (2000), Okada (2003, p. 274-289) e Coll & Monereo (2010, p. 208-223) e Lévy (2014). Novas formas de se ensinar, obter e construir conhecimentos, portanto, surgem a partir desse contexto tecnológico que, potencialmente, leva os processos educacionais para além dos muros da escola, possibilitando-lhes novas formas de interação.

1.3.2 A aprendizagem colaborativa assistida por tecnologia

Partindo das leituras de Egbert & Hanson-Smith (1999) e Lévy & Debski (1999), entendo que a aprendizagem colaborativa assistida por computador pode ser definida como uma estratégia educativa em que dois ou mais aprendizes constroem conhecimento por meio de discussão, de reflexão e de tomada de decisões, em situação em que os recursos tecnológicos também atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Nussbaum-Beach & Hall (2012), a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação entre alunos, entre alunos e professor, e entre professores. O computador, nesse caso, é visto como um recurso para a aprendizagem colaborativa, porque ajuda aprendizes e professores a se comunicarem e a

desenvolverem atividades em conjunto. O processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que proporcionam interação e colaboração entre os envolvidos.

As ferramentas da *web 2.0*, por facilitarem a interação entre pessoas, levam-nos, entre outros, a dois conceitos: cooperação e colaboração. De acordo com Nussbaum-Beach & Hall (2012, p. 9-13), aprendizagem cooperativa é uma estratégia instrucional na qual qualquer um, em um grupo de aprendizagem, desempenha um papel único para a realização de uma tarefa em comum. Cada aprendiz trabalha individualmente sobre o mesmo tópico e, depois, compartilha com o grupo o que ele aprendeu, para se aprofundar a compreensão de todos. Em função de o trabalho ser feito individualmente, o fracasso de participação não afeta, negativamente, o resultado ou a aprendizagem do grupo, como um todo. Conforme salientam Johnson & Johnson (2010, p. 202), cooperação é uma abordagem individual para a construção do conhecimento realizada em um grupo em que todos contribuem de formas diferentes. Quando os indivíduos cooperam, eles pensam juntos para atingir objetivos comuns, havendo responsabilidade mútua para se alcançar o sucesso.

Okada (2003) ressalta que,

[n]essa concepção, os aprendizes devem ser encorajados a confrontar problemas práticos da vida, questões que ainda não têm solução clara. A interação e o trabalho cooperativo são um caminho não só para buscar um produto coletivo, mas para desenvolver uma visão ampla visando identificar as incoerências e incompletudes; e também para estimular a criatividade em prol de novas descobertas e alternativas inovadoras. Em tal concepção os aprendizes são co-autores da construção do conhecimento e do seu próprio processo de aprendizado (p. 275).

Nussbaum-Beach & Hall (2012, p. 9-13) enriquecem essa discussão, afirmando que a colaboração ocorre quando estabelecemos objetivos como aprendizes conectados, apoiados nos dons, conhecimentos e talentos uns dos outros, com disposição para compartilhar informações. Esses pesquisadores afirmam que a colaboração acontece quando as contribuições individuais fazem uma

diferença significativa no resultado final de um trabalho; ou seja: cada um dos indivíduos traz algo valioso para o projeto ou trabalho, que só seria possível com o envolvimento e o compromisso das partes.

Segundo Palloff & Pratt (2004, p. 58), os projetos colaborativos em ambientes on-line são, possivelmente, bons instrumentos para se incluir os diferentes estilos de aprendizagem de um grupo. A colaboração pode fomentar o desenvolvimento crítico, a co-criação de conhecimento e de significados, a reflexão e a aprendizagem transformadora. Coll & Monereo (2010, p. 29) acrescentam que a incorporação das TIC aos diferentes contextos escolares e profissionais reforça essa tendência de se adotar metodologias de trabalho e de ensino embasadas na cooperação.

Onrubia, Colomina & Engel (2010) sintetizam as definições e as características de colaboração e cooperação, a seguir, no QUADRO 3:

QUADRO 3

Definição e características de aprendizagem colaborativa e cooperativa.

<p><i>Aprendizagem colaborativa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • é uma forma de organização social da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem; • baseia-se na interdependência positiva de objetivos e recursos entre os participantes; • espera-se que os alunos se comprometam em um esforço coordenado e contínuo de construção conjunta do conhecimento; • é enfatizada a necessidade de compartilhar objetivos e responsabilidades e de alcançar, manter e desenvolver uma representação negociada do problema que deve ser resolvido; • é necessário haver processos de coordenação de papéis, de construção conjunta de ideias e de controle mútuo de trabalho; e • almejam-se elevados níveis de conexão, bidirecionalidade e profundidade nas trocas comunicacionais entre os participantes.
<p>Aprendizagem cooperativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • é também uma forma de organização social da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem baseada na interdependência positiva de objetivos e recursos entre os participantes; • apóia-se, essencialmente, em um processo de divisão do

	<p>trabalho, no qual os participantes concordam em ajudarem-se uns aos outros em determinadas atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • frequentemente limitam sua coordenação ao momento em que são reunidos os resultados parciais dos diferentes membros do grupo; e • há variações nos níveis de conexão, bidirecionalidade e profundidade nas trocas comunicacionais entre os participantes. Tais variações dependem do nível de discussão, de planejamento conjunto e de troca de papéis.
--	--

Fonte: ONRUBIA, COLOMINA & ENGEL, 2010, p. 224.

Há pontos em comum entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa; uma não exclui a outra, mas ambas dialogam e se complementam. Nussbaum-Beach & Hall (2012) enriquecem o quadro de Onrubia, Colomina & Engel (2010), apresentando três elementos convergentes entre colaboração e cooperação: a) indivíduos trabalham juntos com um objetivo; b) os membros do grupo unem-se em esforços; e c) eles constroem conhecimento.

Acho importante entender a relação entre a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa assistida pela tecnologia, uma vez que ambas estão alinhadas com o Pensamento Complexo. A interação entre as partes faz com que haja desenvolvimento das capacidades pessoais, enriquecendo a capacidade do grupo. As partes exercem influência no todo, e vice-versa. O conhecimento está sujeito a revisão, sendo, portanto, temporário, aberto, sujeito a construção, a reconstrução e a recriação, conforme aponta o macroprincípio da recursividade (MORIN, 2003). Por meio de diálogo e de interações entre os indivíduos, o conhecimento é construído e as partes se consolidam como grupo. O próprio grupo, constituído pelos seus membros, se auto-organiza, quando surgem conflitos e problemas. Essa dualidade de colaboração e cooperação, em um trabalho escolar, ajuda a construir sentido de solidariedade, acolhimento e responsabilidade de todos em relação ao grupo e do grupo com relação aos seus integrantes.

1.3.3 Professor e aluno: novos papéis e relação com o conhecimento.

Coll & Monereo (2010) advogam que indivíduos pertencentes ao novo cenário do século XXI, frente a um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, devem adquirir competências para enfrentar, com êxito, as incertezas e contradições dos processos de mudança que vêm ocorrendo. Coll & Monereo (2010, p. 32), apoiados em estudos de Rychen & Salganik (2001, 2003), citam três categorias de competências-chave que devem ser aplicadas nos atuais cenários educacional, profissional, comunitário e pessoal, quais sejam:

- a) capacidade de ser autônomo para elaborar projetos pessoais, defendendo direitos e interesses, observando o contexto;
- b) capacidade de agir de forma cooperativa em grupos heterogêneos, respeitando as diversidades e resolvendo conflitos;
- e
- c) capacidade de empregar, com flexibilidade, os recursos tecnológicos disponíveis. de forma interativa, usufruindo das múltiplas linguagens, textos e dados.

Trilling & Fadel (2009, p. 48), em diálogo com o Pensamento Complexo, defendem que o cenário educacional do século XXI deve romper com o esquema tradicional das disciplinas escolares compartimentadas, levando em conta temas interdisciplinares importantes – tais como: consciência global, multicultural, ecológica, econômica, ética e outros –, para que os alunos possam pensar e agir sobre questões que permeiam nossos problemas. Trilling & Fadel (2009), apoiados no *Partnership for 21st Century Skills*¹⁹, enriquecem as categorias de competências-chave de Coll & Monereo (2010), citando outras que devem ser desenvolvidas nos contextos educacionais, tais como:

- a) desenvolvimento do pensamento crítico e de resolução de problemas: alunos devem pensar de forma eficaz, usando vários

¹⁹ Disponível em Disponível em <<http://www.p21.org/about-us/p21-framework/349>> Acesso em: 15 set. 2014.

tipos de raciocínio (indutivo, dedutivo, etc.) conforme cada situação; devem saber fazer julgamentos e tomar decisões analisando diferentes pontos de vista; devem sintetizar e estabelecer conexões entre informação e argumentos; devem interpretar informações e chegar a conclusões baseadas em análises; devem saber resolver diferentes tipos de problemas de maneiras convencionais e inovadoras;

b) desenvolvimento da comunicação e colaboração: articular pensamentos e ideias de forma eficaz, usando as habilidades de comunicação oral, escrita e não-verbal em variados contextos; utilizar diferentes mídias e tecnologias, sabendo avaliar sua eficácia e seus impactos; demonstrar habilidade de trabalhar com eficácia e respeito aos diversos parceiros; ser flexível e estar disposto a ajudar para realizar tarefas que tenham um objetivo comum; assumir responsabilidade compartilhada no trabalho colaborativo e valorizar as contribuições individuais de cada membro do grupo; e

c) estímulo à criatividade e inovação: saber usar várias técnicas de criação de ideias; elaborar, refinar, analisar e avaliar as próprias ideias, para melhorar e maximizar os esforços de criação; estar aberto e receptivo às novas perspectivas e ao *feedback* do grupo; e saber trabalhar criativamente com a ajuda dos outros.

Essas habilidades, segundo Lévy (2014), devem conduzir ao desenvolvimento crítico, porque somos responsáveis pelo conhecimento que criamos, aprendemos e construímos. Devemos entender, desde cedo, que existem diferentes teorias que dialogam entre si, que se complementam ou que se contradizem, não havendo apenas uma verdadeira e, outra, errada. Para Lévy (2014), os alunos devem estar (cons)cientes do fato de que a produção de conhecimento é algo muito diversificado, colaborativo e, às vezes, conflituoso. Nessa perspectiva, portanto, o ambiente de colaboração é favorecido pelo

compartilhamento de informações entre aprendizes, em que o aluno deixa de ser mero receptor e/ou consumidor de informações.

Com a popularização do uso das TIC em salas de aula, professores têm sido obrigados a repensar suas práticas pedagógicas, porque, nesse contexto, o mestre não é mais o centro do processo de ensino. Parreiras (2000) e Corrêa (2002), por exemplo, explicitam, em seus estudos, os diferentes papéis e posturas assumidos em ambiente de rede e concluem que, com o advento das novas tecnologias digitais, uma abordagem em que o professor era o centro do processo de ensino agora se inverte: quem passa a assumir esse papel é o aprendiz. O papel do aluno, nessa nova abordagem, é ser mais independente, ativo e responsável por sua aprendizagem.

Pesquisas recentes – de Lopes (2005), Polifemi (2007) e Batista (2012), por exemplo – centram-se no papel e na formação do professor, discutindo problemas como a formação tecnológica, a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e suas práticas. Moran (2000) acrescenta que o papel do professor, nesse novo contexto de ensino e aprendizagem on-line, passa a ser o de facilitador de projetos colaborativos, no sentido de assegurar o bom desempenho da(s) tarefa(s) proposta(s) e de encorajar a construção crítica e reflexiva do conhecimento. Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta, da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia e hora da semana. O processo de comunicação se estabelece na sala de aula tradicional e na *Internet*, com o uso de *email*, *chats*, fóruns, ferramentas de socialização e outros.

Coll & Monereo (2010) reforçam a ideia de Moran (2000), afirmando:

[q]uanto ao papel de professores e alunos e às formas de interação que as TIC proporcionam, as mudanças também parecem irreversíveis. A imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador. Continuamente, aparecem grupos de estudantes que, através da internet,

colaboram e se ajudam em suas tarefas escolares com espantosa facilidade (p. 31).

Lévy (2014) defende que o papel do professor, nesse novo contexto, é o de aprender, primeiramente, a lidar com as novas tecnologias, dominando-as, para que possa ensinar seus alunos a fazer pesquisas, filtrando dados incorretos, buscando informações confiáveis e construindo conhecimento em parcerias. Dessa forma, penso que estaremos promovendo a reforma do pensamento, ajudando a desenvolver as habilidades e competências necessárias nos diversos contextos em que atuamos.

Percebo que essas competências e papéis nascem de uma mudança paradigmática do modo de pensar e de um novo olhar sobre os fenômenos e a realidade que nos cercam. Esse novo olhar aceita e procura lidar com as incertezas, contradições, aleatoriedade e imprevisibilidade do mundo. Cabe, portanto, à escola e aos educadores tomar atitudes adequadas frente a essa nova maneira de pensar e conceber o mundo. Por isso, ressalto a importância de se entender como tecnologias digitais emergentes, tais como as da *Web 2.0*, podem ser úteis a professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Feitas essas considerações, apresento, em seguida, apresento a orientação metodológica desta pesquisa, seus contextos educacional e tecnológico, seus participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de interpretação que me ajudaram a compreender o fenômeno.

CAPÍTULO 2

DECOLAGEM E SUBIDA

A verdadeira viagem da descoberta não é achar novas terras, mas ver o território com novos olhos.
(Marcel Proust²⁰)

A fase da decolagem ajuda a compreender o fenômeno escrita colaborativa em ambiente / na modalidade on-line e é muito importante, "pois o avião está mais pesado, porque está cheio de combustível, e ainda está ganhando velocidade e subindo. Sua margem de sustentação é menor" e o risco de acidentes aumenta, segundo o brigadeiro Pompeu²¹ (PINTO, 2010). A fase de subida acontece logo após a decolagem e só termina quando a aeronave atinge o nível de cruzeiro. Nessa fase, várias coisas ocorrem, para que a aeronave atinja a altitude desejada, tome sua rota e adquira nivelamento e estabilidade.

Decolagem e subida correspondem, neste trabalho, ao capítulo de metodologia em que apresento a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica escolhida para descrever e interpretar o fenômeno em foco, escrutinado em foco, escrutinado sob a perspectiva dos alunos quem o vivenciam. Inicialmente, bordo, sucintamente, a filosofia hermenêutica; em seguida, a fenomenologia, e finalmente, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2011 e 2012) como metodologia ou método de pesquisa deste estudo.

Também detalho, neste capítulo, os instrumentos de registro textual, bem como os procedimentos de coleta e interpretação. Também detalho, neste capítulo, os instrumentos de registro textual, bem como os procedimentos de coleta e interpretação.

²⁰ Citado por Mariotti (2007, p. 137).

²¹ Segundo o brigadeiro Pompeu Brasil, chefe do Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos (Cenipa), em entrevista concedida a Pinto (2010), de acordo com algumas estatísticas levantadas pela empresa de aviação norte-americana Boeing, 43% dos acidentes com vítimas acontecem durante a fase de decolagem até a chegada à altitude de cruzeiro.

2.1 A Hermenêutica

Conforme Grondin (2012), o termo *hermenêutica* surgiu, no século XVII, como a arte de interpretação (*Auslegkunst*, em Alemão) de textos sagrados. O termo *interpretação*, por sua vez, vem do grego *hermeneuein*, que possui dois significados: o processo de elocução (enunciar, dizer algo) e o da interpretação. Os dois significados têm estreita relação com o sentido.

Segundo o filósofo hermeneuta Schleiermacher (1768-1834), “[...] a tarefa da hermenêutica, será dessa maneira, entender o discurso, de início, tão bem e, posteriormente, melhor que seu autor”; ou seja: reproduzir “o mais perfeitamente possível todo o processo da atividade de composição do escritor” (SCHLEIERMACHER *apud* GRONDIN, 2012, p. 28). Apesar de a origem da Hermenêutica datar de muitos séculos, Hermann (2002) afirma que ela faz parte da maneira de filosofar no mundo contemporâneo, trazendo à tona o problema da interpretação e da compreensão da experiência humana em um mundo de atos ou fatos culturais, históricos, artísticos, literários, religiosos, sociais e, também, de conflitos espirituais.

Uma importante regra hermenêutica está relacionada com o todo e as partes; segundo ela, as partes de um texto devem ser compreendidas a partir do todo de um discurso e da sua intenção. Isso nos remete a uma dialogicidade com o operador hologramático do Pensamento Complexo (MORIN, 1990, 2009), em que as partes estão contidas no todo e o todo também está nas partes. Schleiermacher²² já conhecia bem a questão do círculo do todo e das partes. Grondin (2012), baseando-se em Schleiermacher, afirma que

uma frase deve ser entendida a partir de seu contexto, o contexto deve ser entendido a partir do todo de um livro, todo que deve ser entendido a partir da obra e da biografia de um autor, que, por sua vez, deve ser entendido a partir de sua época histórica, época que só pode ser entendida a partir da história em seu conjunto (GRONDIN, 2012, p. 31).

²² Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 - 1834): teólogo e filósofo alemão que influenciou a Teologia protestante e a Filosofia de sua época, com seus pensamentos e doutrinas.

Percebo, então, que não só o operador hologramático está presente na Hermenêutica, como também o operador recursivo ou retroativo, uma vez que não há rigidez limítrofe na dualidade entre explicar e compreender: “[t]oda explicação já supõe compreensão e toda compreensão pressupõe explicação” (HERMANN, 2002, p. 25).

Hermann (2002) define Hermenêutica como a “interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana” (p. 15).

Segundo Grondin (2012), o Pensamento Hermenêutico contemporâneo é representado pelo pensamento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005), que buscaram aprimorar uma filosofia universal de interpretação para as Ciências Humanas, focando nas naturezas histórica e linguística das diversas experiências de mundo. Outro filósofo hermeneuta, Wilhelm Dilthey (1833 -1911), considerava-a como uma reflexão metodológica para as Ciências Humanas e, assim, uma filosofia universal da interpretação. Dilthey se inspirava na distinção entre explicar e entender a individualidade histórica a partir das manifestações externas e defendia que os fenômenos humanos não podem ser entendidos por meio da perspectiva reducionista das Ciências Naturais do seu tempo, porque todo o saber relativo às ciências do espírito é um saber compreensivo; ou seja: é um saber imbuído de subjetivismo. Outro nome importante, segundo Grondin (2012), é o de Heidegger (1889-1976), que defende uma concepção diferente da hermenêutica contemporânea; uma concepção voltada ao Existencialismo; ou seja, uma filosofia da existência, denominada de “hermenêutica da existência”.

Heidegger muda a concepção da Hermenêutica, que deixa de ser entendida como forma técnica ou metodológica, e passa a ter uma função fenomenológica: “[e]la será não apenas uma reflexão que incide sobre a interpretação (ou seus métodos), ela será também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia” (GRONDIN, 2012, p. 38). Gadamer e Ricoeur, porém, preferiram seguir outro

caminho, que retomava o diálogo com as Ciências Humanas, esquecido por Heidegger. Para a reflexão hermenêutica contemporânea, “[...] todas as estruturas de sentido são concebidas como textos que podem ser interpretados, desde a natureza, passando pela arte, até as motivações conscientes ou inconscientes da ação humana” (HERMANN, 2002, p. 51).

No sentido clássico, o Pensamento Hermenêutico designava a arte de interpretar corretamente os textos sagrados e canônicos; principalmente, na Teologia (Hermenêutica Sacra), no Direito (*Hermeneutica Iuris*) e na Filologia (Hermenêutica Profana). Grondin (2012) afirma que a Hermenêutica clássica desempenhava

uma função auxiliar, no sentido de que vinha secundar uma prática da interpretação, que tinha necessidade, sobretudo, de um socorro hermenêutico quando tinha de enfrentar passagens ambíguas ou chocantes. Ela possuía um objetivo essencialmente normativo: propunha regras, preceitos ou cânones que permitissem bem interpretar os textos. A maioria dessas eram tomadas de empréstimo da retórica, uma das ciências fundamentais do *trivium* (ao lado da gramática e da dialética) e no seio da qual encontravam-se com frequência reflexões hermenêuticas sobre a arte de interpretar (p. 12).

Grondin (2012) afirma que “a Hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão sobre as Ciências Humanas para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo” (p. 79).

Grondin (2012) ainda ressalta que

[s]e a hermenêutica é verdadeiramente universal, é inicialmente porque somos seres que vivem, à primeira vista, no elemento insuperável do sentido, de um sentido que nós nos esforçamos para entender e que pressupomos desde então necessariamente. Mas esse sentido é sempre o sentido das próprias coisas, daquilo que elas querem dizer, um sentido que certamente ultrapassa nossas pobres interpretações e o horizonte limitado, mas, graças a Deus, sempre ampliável de nossa linguagem (p. 146).

Hermann (2002) afirma que a Hermenêutica é contrária à crença em uma verdade absoluta e objetiva, trazendo possibilidades de interpretações e produção de sentidos. Assim, percebo que o Pensamento Hermenêutico está alinhado ao Pensamento Complexo, em que se admitem múltiplas interpretações de uma mesma realidade, compreendendo o sujeito cognoscente como parte do mundo objetivado. Moraes & Valente (2008), baseando-se nas premissas do Pensamento Complexo e expandindo suas considerações sobre a complexidade, acrescentam que:

a complexidade exige métodos de pesquisa coerentes e abertos ao inesperado, ao acaso e às emergências. Um método aberto à intuição, à imaginação e à criatividade. Enfim, um método mais de acordo com a dinâmica da vida e que não mais considere a realidade como imutável, estável ou fixa. Busca-se um método que já não despreze a subjetividade, a afetividade, nem as considere como fontes de erro. Almeja-se um método não como roteiro fixo, mas como referência que se transforme na prática, no exercício da própria pesquisa, percebendo que a realidade já não é tão previsível ou mesmo controlada por este ou aquele pesquisador ingênuo ou desavisado (p. 53).

Na Hermenêutica, a pergunta de pesquisa não se encaixa na forma tradicional de pesquisa, em que se busca uma “verdade” pura ou respostas precisas. Segundo Hermann (2002),

uma pergunta deve ter um sentido, uma orientação, que a coloque sob uma determinada perspectiva. Para que a pergunta seja possível, é necessário reconhecer que não se sabe. Destaca-se desse modo a importância da pergunta como uma abertura que não fixa as respostas; ao contrário, como uma pergunta consiste em “deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta”. A pergunta que não consente essa abertura é uma pergunta aparente, como ocorre, muitas vezes, no processo pedagógico e retórico. Aí se transforma em uma mera técnica, reduzindo suas possibilidades. Em vez de abrir, fecha-se no limite da resposta que já está sendo esperada (p. 57).

Freire (2012, p. 186), baseada em Dilthey (1985, 1994), ressalta que a Hermenêutica “envolve a interpretação que se faz explícita por meio de textos que não apenas representam a expressão, o registro escrito da experiência vivida, mas que também conduzem a uma compreensão mais aprofundada

sobre ela e seu(s) significado(s)”. É por meio dos registros dos textos que podemos fazer a textualização como ponto de partida para conseguirmos interpretar e compreender os fenômenos da experiência humana. Segundo Bicudo (2011), com base em Ricouer (1978), “toda linguagem, ao dizer, interpreta. Ela é, ao mesmo tempo, compreensão e interpretação da realidade, que também pode ser vista como autointerpretação daquele que diz” (p. 48). Freire (2012, p. 187) baseando-se em leituras de Ricoeur (2002), ressalta a importância da textualização:

[o] autor insiste na importância da textualização, pois enfatiza que a manutenção do texto originalmente escrito ou a transcrição do texto originalmente oral preserva o discurso, convertendo-o a um formato único que o torna acessível à memória individual e coletiva. Desse modo, após a textualização, o material poderá ser lido e relido inúmeras vezes, ser objeto de interpretações, reinterpretações e reflexões, permitindo, assim, compreender, de maneira cada vez mais profunda e reveladora, o(s) significado(s) subjacente(s) às escolhas lexicais constantes no original.

Masini (2010), apoiada, também, em Ricouer (2002), afirma que, para compreender-se a si mesmo, o ser humano precisa refletir, porque “é através da reflexão que se dá a apropriação do nosso ato de existir, através de uma crítica aplicada às obras e atos - uma interpretação dos símbolos dessas obras e atos” (MASINI, 2010, p. 70). Assim, essa compreensão só acontece por meio da textualização.

Portanto, a hermenêutica tem o papel de captar o sentido das experiências vividas por meio da descrição e interpretação textual, buscando compreender melhor, e mais profundamente, seus significados.

2.2 A Fenomenologia

A Fenomenologia é umas das principais correntes filosóficas do século XX, que teve como fundador o pensador Husserl (1859-1938). O pensamento de Husserl dá ênfase ao fenômeno; isto é, ao dado imediato, à coisa que aparece diante da consciência.

van Manen (1990, p. 39) afirma que Fenomenologia é o estudo das essências, do mundo como ele é e, segundo ele, o vocábulo *essência* pode ser compreendido como uma construção linguística e uma descrição de um fenômeno em busca da sua natureza. Bicudo (2000) acrescenta que “a Fenomenologia tem por objetivo ir à coisa mesma, tal como ela se manifesta, prescindindo de pressupostos teóricos e de um método de investigação que, por si, conduza à verdade” (p. 71).

Segundo Masini (2010),

o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar os fenômenos além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessária a fenomenologia (p. 69).

van Manen (1990), por sua vez, entende que a Fenomenologia trata de buscar a essência de um fenômeno da experiência humana, nestes termos:

“[t]he essence of a phenomenon is a universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon. In other words, phenomenology is the systematic attempt to uncover and describe the structures, the internal meaning structures, of lived experience. A universal or essence may only be intuited or grasped through a study of the particulars or instances as they are encountered in lived experience” (p. 10).

Lived experience is the starting point and end point of phenomenological research. The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence - in such a way the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflexive appropriation of something meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience” (p. 36).

Freire (2012) baseando-se em Husserl (1970), Schultz & Luckmann (1973) e van Manen (1990), resume a ideia central da Fenomenologia apontando que ela:

contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, percebe, intuitivamente interpreta e a ele se refere. A fenomenologia, portanto, procura um entendimento mais profundo das experiências cotidianas, preocupando-se com a forma como são imediatamente percebidas, ao invés de defini-las e/ou categorizá-las previamente (p.185).

O método fenomenológico, segundo Masini (2010), não se restringe a uma descrição²³ passiva, mas demanda uma tarefa de interpretação (hermenêutica) que possa revelar os sentidos não claramente revelados de um fenômeno.

2.3 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

O filósofo Heidegger procurou um modo de pensar diferente da Filosofia ocidental da sua época, buscando, assim, uma hermenêutica que fizesse uma investigação sistemática da questão do ser e da sua condição. Para sistematizar, formalizar e expor esse pensamento, Heidegger partiu da historicidade e da temporalidade do ser, criando, assim, o método denominado de Hermenêutica Fenomenológica. Ele a chama de uma Hermenêutica do *Dasein* (“ser-no-mundo”); ou seja: um pensamento que significa o modo de ser do homem no mundo.

van Manen (1990) e Ricouer (2001) defendem a ideia de que a Hermenêutica e a Fenomenologia têm uma conexão e uma complementaridade. A primeira, de cunho interpretativo, e, a segunda, sendo descritiva. van Manen (1990) identifica a Abordagem hermenêutica-fenomenológica desta forma:

[i]t tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one

²³ Descrição é considerada, em Fenomenologia, um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração dos fenômenos, como o Positivismo, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno (cf. MASINI, 2010, p. 69).

acknowledges that the (phenomenological) “facts” of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the “facts” of lived experienced need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process (p. 180).

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (AHF), propositalmente hifenizada – com acrônimo incorporado ao título desta tese – é proposta por Freire (2007, 2010, 2011, 2012) e adotada pelos membros do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPaAHFC/CNPq²⁴), sendo o referencial metodológico utilizado por Ifa (2006), Polifemi (2007), Mayrink (2007), Rezende (2010), D’Esposito (2012) e Batista (2012), entre outros. O termo hifenizado enfatiza que essas duas vertentes estão em um mesmo nível, são complementares e dialogam entre si, visando descrever e interpretar fenômenos da experiência humana. Na opinião de Freire (2010, 2011, 2012) e de outros pensadores, porém, nunca será possível chegar-se a uma única verdade ou a uma totalidade, porque os fenômenos da experiência humana sempre dependerão de quem os vê e de como os vê, estando suscetíveis a múltiplos(as) interpretações e olhares.

A abordagem Hermenêutico-fenomenológica é, portanto, uma metodologia que descreve e interpreta os fenômenos da experiência humana, por meio de registros textuais, buscando compreender a sua essência.

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta

Os instrumentos para uma pesquisa de cunho hermenêutico-fenomenológico trabalham sempre com o que faz sentido, como a coisa é percebida e se manifesta por meio da linguagem escrita ou oral, em que o sujeito significativo

²⁴ “O Grupo de Pesquisa Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica – GPeAHF/CNPq – visa à investigação, descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana, procurando compreender que construtos os caracterizam e lhes dão identidade, na perspectiva de que os vivencia. As atividades do Grupo também se direcionam ao estudo, desenvolvimento e discussão da abordagem, enfatizando a reflexão e o questionamento crítico sobre seus aspectos conceituais, bem como sobre os instrumentos e procedimentos que adota, com o intuito de escrutinar seu potencial metodológico e investigar o âmbito de sua aplicabilidade, estabelecendo interlocuções com posturas teóricas diversificadas e, em particular, com as teorias da complexidade e dos sistemas complexos.” Fonte: <<http://novo.gpeahf.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

é aquele que está vivenciando o fenômeno. Essa etapa de captura do fenômeno é chamada de “textualização”; nela, os instrumentos de coleta de informações podem vir em diversos formatos, como questionários, entrevistas, diários reflexivos, autorreflexões, biografias, narrativas, notas de campo ou conversas hermenêuticas.

Para Freire (2010), a textualização das experiências pode ser um instrumento valioso para se entender um fenômeno, uma vez que pode servir de “mediador entre o momento em que foram compartilhadas, o momento em que foram registradas e os vários momentos em que foram interpretadas/re-interpretadas, pelo pesquisador e pelos participantes” (FREIRE, 2010, p. 21). Dessa maneira, pode-se compreender um fenômeno por meio de várias leituras e releituras dele; ou seja: ir e voltar aos textos originais, descobrindo e redescobrando as coisas. É interessante ressaltar que esse movimento de ir e voltar aos textos, redescobrando-os a cada leitura, remete-nos ao macroprincípio recursivo do Pensamento Complexo (MORIN, 2003), uma vez que, a cada movimento recursivo, o olhar pode ser tornar mais aguçado e a interpretação mais apurada; ou seja, a cada ida e vinda, o olhar será sempre renovado e surgem novas possibilidades interpretativas.

O início da interpretação de um fenômeno na abordagem hermenêutico-fenomenológica se dá com a tematização. Conforme afirma Freire (2006, 2007, 2010, 2012), a tematização²⁵ compreende as várias leituras do material textualizado. Busca-se, assim, identificar os temas, partindo da seleção das primeiras *unidades de significado*; ou seja, das palavras ou expressões que se mostram relevantes e significativas em relação ao fenômeno investigado. Essas unidades, após serem identificadas são contrastadas e, assim, tem início, o que Freire (2006, 2007, 2010) denomina de *refinamento*, pois as *unidades de significado* reconhecidas podem “ser cruzadas, confrontadas, confirmadas ou descartadas e que novas unidades possam ser reconhecidas e submetidas ao mesmo procedimento de verificação” (FREIRE, 2012, p. 192). O processo de *refinamento* nos remete a outro que Freire (2010, 2012) denomina

²⁵ Termo usado por van Manen (1990) e adotado por Freire (2007, 2010, 2011, 2012) e pelo GPeAHFC/CNPq.

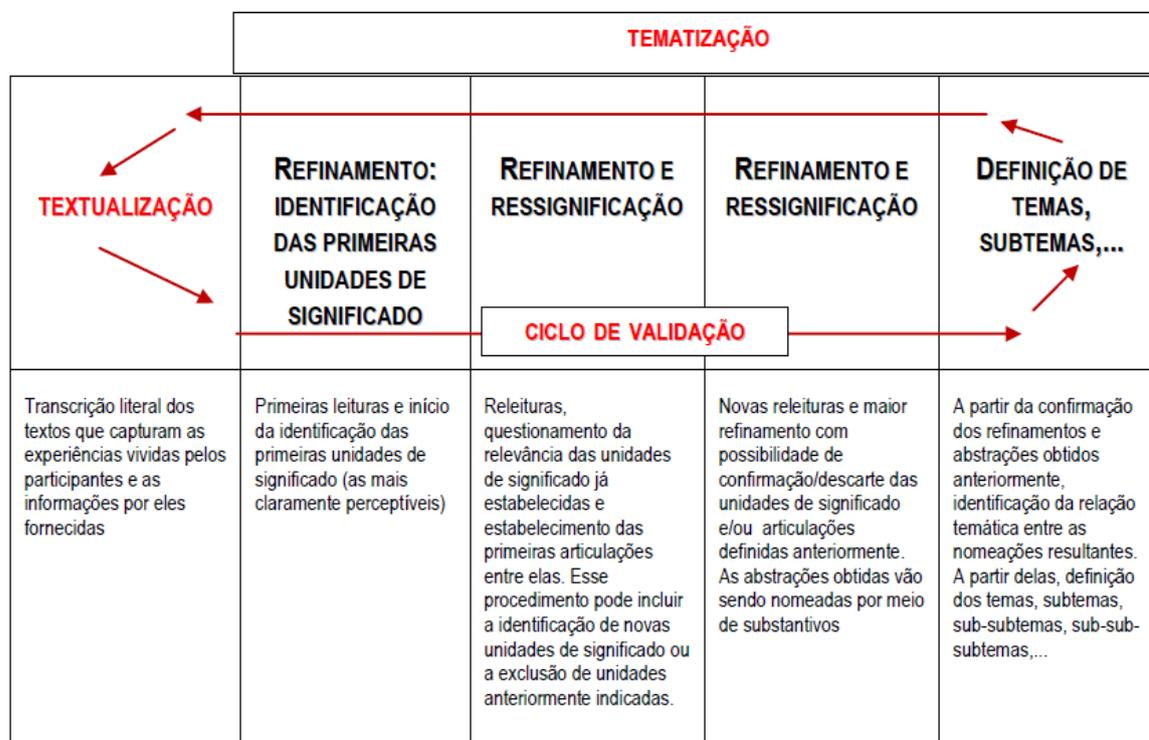
de *ressignificação*; ou seja, “movimento que coloca unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que as percepções anotadas e interpretações iniciais sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas e indicadas por nomeações mais pontuais” (FREIRE, 2012, p.192). Essas nomeações são representadas por substantivos que, escolhidos de acordo com os sentidos que emergem dos textos, representam os elementos que caracterizam a essência do fenômeno em estudo, isto é, os temas hermenêutico-fenomenológicos que compõem esse fenômeno.

Para Freire (2010), esses dois processos – de *refinamento* e de *ressignificação* – são metaforicamente compreendidos como um *mergulho interpretativo*, cada vez mais em busca da essência do fenômeno. Para essa pesquisadora:

[o] aprofundamento que vai sendo gradativamente conquistado por meio da recorrência dos procedimentos de refinamento e ressignificação torna possível estabelecer e, posteriormente, refinar cruzamentos e inter-relações entre as unidades de significado. Assim, gera-se o *ciclo de validação* (van Manen, 1990), o qual confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade interpretativa, que é inerente à abordagem (p. 24).

Textualização, tematização, refinamento e ressignificação são, portanto, rotinas que Freire (2006, 2007, 2010) denomina “rotinas de organização, interpretação e validação” (FREIRE, 2007), conforme o QUADRO 4, a seguir:

QUADRO 4
Rotinas de organização e de interpretação.



Fonte: FREIRE, 2007, p. 5.

As rotinas citadas por Freire (2007) não propõem que a interpretação de um fenômeno será única e verdadeira, mas que deve ser documentada, para ter caráter de confiabilidade. A interpretação do fenômeno é aberta, uma vez que depende da ótica do pesquisador, que traz consigo toda a sua história, cultura e vivência.

Moraes & Valente (2008, p. 54), fundamentados no Princípio Hologramático, afirmam que a metodologia de uma pesquisa educacional implica um caminho não-linear, mas circular: “[m]ais precisamente, é uma trajetória espiralada, o que também é confirmado pelo princípio dialógico, de acordo com o qual pesquisador e o objeto pesquisado estão sempre dialogando, em constante interação” (MORAES & VALENTE, *loc. cit.*). A ideia de espiral veicula ideia de algo inacabado, em constante processo de evolução ou mudanças, impulsionado pela recursividade inicial de um sistema. Porém, Moraes & Valente (2008) não contemplam em seus estudos a relação existente entre o

pensamento complexo e AHF como Freire (2010, 2012). A meu ver, portanto, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica é adequada para direcionar esta pesquisa, considerados o seu contexto e a sua realidade, uma vez que a abordagem possibilita que o pesquisador faça inúmeras leituras e releituras, em constante processo de idas e vindas nos textos coletados em busca de uma compreensão do fenômeno investigado. Por meio da identificação dos temas e subtemas, podemos pensar nas relações e interações das partes e do todo.

Moraes & Valente (2008) ressaltam a importância da pesquisa que busca conhecer e compreender um determinado fenômeno educacional de forma global, buscando conhecer sua dinâmica processual e suas relações, entendendo que a pesquisa que parte da Complexidade busca perceber o objeto em relações dentro de um contexto histórico, afetivo e sociocultural

2.3.2 Procedimentos de interpretação

Para interpretar o fenômeno da escrita colaborativa, utilizei quatro questionários on-line aplicados em sala de aula, os textos escritos disponíveis no *Google Docs* e seus respectivos comentários. O primeiro questionário (**Primeiras Experiências Vividas** - APÊNDICE B) tinha por foco levantar informações sobre o ambiente on-line de aprendizagem na perspectiva dos alunos e suas primeiras percepções sobre a tarefa de escrita colaborativa usando a ferramenta *Google Docs*. O segundo questionário, intitulado **Segundas Experiências Vividas** (APÊNDICE C), buscava informações sobre o desenvolvimento e conclusão da primeira etapa do processo de escrita colaborativa e, também, sobre o papel do *feedback* dado e recebido pelos colegas. O terceiro questionário – **Terceiras Experiências Vividas** (APÊNDICE D) –, por seu turno, teve por objetivo de coletar informações sobre a interação entre os alunos e o professor, a reedição da escrita colaborativa em L2 e percepções sobre a aprendizagem da escrita. O quarto e último questionário – **Quartas Experiências Vividas** (APÊNDICE E) –, por sua vez, retomava alguns pontos importantes, como a interação entre os colegas e a

aprendizagem de escrita em L2, e serviu, também, de instrumento de auto-avaliação sobre as duas tarefas desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano letivo.

Iniciei o processo de tematização seguindo as rotinas de organização e interpretação propostas por Freire (2007, 2010), utilizando a planilha do *Excel* (do pacote *Microsoft Word*), porque esse programa permite que se criem várias divisões horizontais e subpastas, com cores e ferramentas que facilitam a organização de grande volume de textos. Partindo do primeiro questionário reflexivo (**Primeiras Experiências Vividas** - APÊNDICE B), comecei a identificar as primeiras unidades de significado (QUADRO 5), por meio de leituras, releituras e questionamentos das unidades de significado, tentando, assim, chegar a refinamento e ressignificação para nomear os temas, subtemas e sub-subtemas do fenômeno. E assim, respectivamente, o processo de tematização ocorreu, da mesma maneira, para as **Segundas Experiências Vividas** (APÊNDICE C) **Terceiras Experiências Vividas** (APÊNDICE D) e **Quartas Experiências Vividas** (APÊNDICE E).

A seguir, no QUDRO 5, exemplifico um pequeno trecho das primeiras unidades de significado que foram retiradas das **Primeiras Experiências Vividas** (APÊNDICE B):

QUADRO 5
As primeiras unidades de significado.

(P.27) A minha primeira experiencia no google docs foi boa e tive bastante facilidade para utilizar o programa, a unica coisa que achei dificil foi de como compartilhar o documento para os outros membros do meu grupo vizualizarem. Espero que nas aulas o professor resolva usa-lo para mais atividades, porque elas estao sendo muito divertidas de se fazer em grupo, alem de eu estar aprendendo mais do que se estivessemos todos dormindo na aula esperando o sinal bater.

Fonte: APÊNDICE B - Primeiras Experiências Vividas.

Após a identificação das primeiras unidades de significado, iniciei o processo de refinamento e ressignificação, a partir da proposta de Freire (2007), por

meio de novas leituras e de maior refinamento, com o intuito de obter os temas e subtemas. A primeira coluna à esquerda mostra o texto na íntegra, destacado com cores, com as primeiras leituras. As colunas subsequentes mostram o processo de permitir fazer o refinamento e a ressignificação. O QUADRO 6, a seguir, mostra apenas o início de um processo de tematização que, normalmente, é dividido em várias colunas.

QUADRO 6
Refinamento e ressignificação.

<p>(P.27) A minha primeira experiencia no google docs foi boa e tive bastante facilidade para utilizar o progama, a unica coisa que achei dificil foi de como compartilhar o documento para os outros membros do meu grupo vizualizarem. Espero que nas aulas o professor resolva usa-lo para mais atividades, porque elas estao sendo muito divertidas de se fazer em grupo, alem de eu estar aprendendo mais do que se estivessemos todos dormindo na aula esperando o sinal bater²⁶.</p>	<p>primeira experiencia no google docs foi boa e tive bastante facilidade para utilizar o programa, a</p> <p>achei dificil foi de como compartilhar o documento</p> <p>elas estao sendo muito divertidas de se fazer em grupo,</p> <p>aprendendo mais do que se estivessemos todos dormindo na aula</p>	<p>experiencia foi boa</p> <p>facilidade utilizar o programa</p> <p>difícil compartilhar o documento</p> <p>divertidas de se fazer em grupo</p> <p>aprendendo mais</p>
--	--	--

Fonte: Texto coletado e organizado pelo autor.

Devido à imensa quantidade de informação textual em cada questionário, tive de realizar quatro processos de tematização, considerando, separadamente, cada um dos quatro questionários, visando melhor leitura, releitura e organização. Utilizando a planilha *Excel* da *Microsoft Word*, agrupei os temas, subtemas e sub-subtemas em diversas colunas, utilizando cores, símbolos e

²⁶ Transcrição na íntegra, sem alteração.

pastas, para chegar a uma visão mais refinada do fenômeno em foco e da sua essência. Durante todo o processo, retornei várias vezes aos textos, visando assegurar que o ciclo de validação ocorresse, e, assim, cheguei aos temas **Ambiente, Interação e Tarefa** e aos seus respectivos subtemas, atento à observação de van Manen (1990, p. 90) de que os temas de um fenômeno da experiência vivida são identificados por meio de leituras e re-leituras cuidadosas dos textos coletados, em que o pesquisador busca compreender os elementos que o constituem e o caracterizam.

CAPÍTULO 3

VOO EM ROTA

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura (MORIN)²⁷

Retomando a metáfora que acompanha os capítulos deste estudo, **Voo em Rota** é a fase em que o piloto, tendo todas as informações a respeito do voo, como por exemplo, tempo estimado de rota, informações sobre nível combustível, detalhamento técnico de rota e previsões meteorológicas, entre outras, tem condições de fazer um voo rumo ao destino desejado. Dessa forma, este capítulo apresenta informações sobre o professor-pesquisador, os participantes deste estudo, o contexto da pesquisa e a descrição das duas atividades que justificam o voo pelo ciberespaço, bem como as características da ferramenta do *Google Docs* que, metaforicamente, poderia ser a aeronave que nos leva ao destino pretendido.

3.1 O piloto e o pesquisador

Esclareço, de antemão, que sou o próprio piloto, o viajante, o pesquisador e a tripulação dessa viagem metafórica cujo relato registro nos capítulos deste estudo. Sou aquele que conduz, gerencia, comanda e planeja todos os passos, procedimentos e ações do projeto de escrita colaborativa em sala de aula e no ambiente on-line. Assim como a tripulação, também desempenho vários papéis: de facilitador, auxiliador, técnico, instrutor e motivador no decorrer do projeto e das aulas de língua. No contexto de uma realidade escolar, porém,

²⁷ MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 182.

não tenho ninguém que possa me servir de tripulação, no desenvolvimento das tarefas.

Apresento, aqui, a minha bagagem que contém minhas experiências vividas e meus conhecimentos de vida e acadêmicos que me acompanharão ao longo desta pesquisa. Esta é a viagem de um ser humano, professor, estudante e pesquisador que sempre se sentiu um sujeito em conflito de pátrias, porque havia sempre várias identidades e culturas que se complementavam ou que se sobrepunham ao mesmo tempo: a brasileira, a portuguesa e a angolana. A língua portuguesa era e é o grande elo que as une.

Ingressando na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1990, tive minha primeira experiência na área de CALL²⁸ ao cursar várias disciplinas e comecei a ficar interessado com a área de Tecnologia Educacional. Entre 1993 e 1996, quando comecei a trabalhar em uma escola de idiomas em Belo Horizonte (MG), tive meu primeiro desafio em trabalhar com as novas tecnologias digitais que emergiam, voltadas ao ensino de línguas. Em 1998, ao cursar disciplinas isoladas na Faculdade de Letras da UFMG, tive acesso a diversos artigos de autores consagrados sobre Ensino Mediado por Computador (EMC), entre os quais se encontram Warschauer (1995, 1996a, 1996b) e Pennington (1996). Assim sendo, em 2001, comecei a adotar a nova tecnologia digital disponível na minha prática pedagógica de sala de aula. Era uma tentativa de adaptar as pesquisas e artigos que havia lido à minha realidade de professor-pesquisador ao ambiente de sala de aula, visando motivar alunos de Ensino Médio de uma rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Por meio das minhas percepções e *feedback* recebido dos alunos com as atividades integradas ao meio digital na minha prática docente, comecei a cursar o mestrado, em 2002, em Estudos Linguísticos, na UFMG. Minha pesquisa, resultado de atividades desenvolvidas em sala de aula, baseou-se na

²⁸ Computer Assisted Language Learning (CALL).

troca de mensagens via correio eletrônico em um projeto de colaboração entre professores de várias escolas estrangeiras.

A partir de 2008, tive a oportunidade de conhecer a Teoria da Complexidade, a teoria do caos e a teoria dos sistemas adaptativos. Foi, portanto, após ter participado de um minicurso ministrado pela Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire²⁹ que percebi que minha rota para o possível doutorado poderia ser diferente daquela anteriormente pensada. Foi a partir desse minicurso que comecei a entender o pensamento complexo, mediado pelo olhar do pensador, filósofo e sociólogo Edgar Morin. Meu projeto de pesquisa de doutorado dialogava com a pesquisa³⁰ e as ideias que a Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire desenvolvia no LAEL, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em 2010, comecei o doutorado na PUC-SP e cursei duas disciplinas³¹ que me inspiraram a fazer a pesquisa aqui relatada. Minhas idas e vindas de avião, desde 2010, entre Belo Horizonte e São Paulo, fizeram com que eu optasse pela metáfora que, conforme destaca Umberto Eco no *Dicionário Interdisciplinar de Hermenêutica* (ORTIZ-OSÉS & LANCEROS, 1997, p. 516), seria como um símbolo, ideograma, sonho, paradigma, representação, signo e significante. Essa representação da metáfora tenta não só interpretar e discutir uma pesquisa, mas também está ancorada na minha experiência vivida de voos entre Belo Horizonte (MG) e São Paulo (SP), ao longo desses últimos quatro anos de estudo.

²⁹ Minicurso “Interfaces digitais na formação inicial do professor de Inglês: possibilidades e implicações”, ministrado no II Congresso Internacional da Abrapui (2009).

³⁰ Refiro-me ao projeto de pesquisa *Interfaces e ambientes digitais de aprendizagem de línguas e formação de professores*, desenvolvido pela Prof^a Dr^a Maximina M. Freire, ao qual me integrei após meu ingresso no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUCSP.

³¹ “Complexidade e Desenho de Cursos” e “Interfaces e Ambientes Digitais de Aprendizagem de LE sob a Perspectiva da Complexidade”.

3.2 Os passageiros e participantes

Em seguida, apresento ao leitor os participantes da pesquisa, com suas bagagens, perfis e contextos em que estão inseridos, para que possamos compreender melhor as próximas etapas deste estudo.

Os 46 alunos participantes e, também aqui, passageiros, nesta pesquisa, estão vinculados a uma instituição privada de ensino de Belo Horizonte (MG), que tem por filosofia de Educação a orientação franciscana e a religião católica. É reconhecida pela sua imagem de excelência acadêmica e de sólida formação humana e religiosa, ao longo de um século, pela comunidade, mídia e, também, pelos *rankings* divulgados sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os participantes deste estudo são alunos da 9^o ano do Ensino Fundamental, sendo 25 meninos e 21 meninas, com idades entre 13 e 15 anos, que estudam Inglês há, no mínimo, quatro anos na própria instituição e, concomitantemente, estudam ou já estudaram, em média, cinco anos, em diversas escolas de idiomas da cidade. Todos os alunos estão homogeneamente distribuídos em um nível linguístico, correspondente ao B1-B2³²; ou seja, alunos que conseguem entender e se comunicar, de forma satisfatória, com nativos e com não-nativos, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Os pais ou responsáveis pelos participantes-alunos assinaram uma declaração de concordância para participar da pesquisa de doutorado (ANEXO E), que é uma exigência do comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O protocolo de pesquisa foi aprovado e se encontra disponível no ANEXO D.

Foi aplicado antes do início do projeto de escrita colaborativa um questionário (ver APÊNDICE A), que teve o objetivo de conhecer os perfis dos participantes-alunos. Por meio das informações coletadas, pude perceber que os mesmos

³² Detalhes sobre o Quadro Europeu de Referência. Disponível em <<http://preview.tinyurl.com/lnq8uem>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

demonstram ter grande familiaridade com as novas tecnologias e suas ferramentas. Do grupo de 46 alunos, 38 (82,6%) disseram conversar muito com amigos e colegas usando redes sociais como o *Facebook*. Outra ferramenta que se destaca entre os participantes é o *YouTube*, que desperta muito interesse devido aos variados vídeos e músicas que podem ser acessados. Constatou-se que a ferramenta de busca do *Google* para fazer pesquisas é a mais usada pelos mesmos. Entretanto, grande parte usa a *Wikipedia* como primeira opção para procurar algo para fins escolares. Outras ferramentas que não constavam no Questionário 1 (APÊNDICE A) foram mencionadas, como por exemplo, o *Twitter*.

Em média, os alunos ficam mais de oito horas por semana conectados à *Internet*, e alguns mais aficionados por jogos, por exemplo, mais de 15 horas por semana. A grande maioria dos participantes informou realizar várias atividades simultaneamente, como fazer pesquisas, ouvir música, usar o *Facebook* para socialização divulgação de ideias, informações, etc.. Os alunos também destacaram que preferem jogar em grupos a fazê-lo individualmente. O GRAF. 1, a seguir, ilustra o perfil do grupo em termos de ferramentas mais utilizadas para diversos fins:

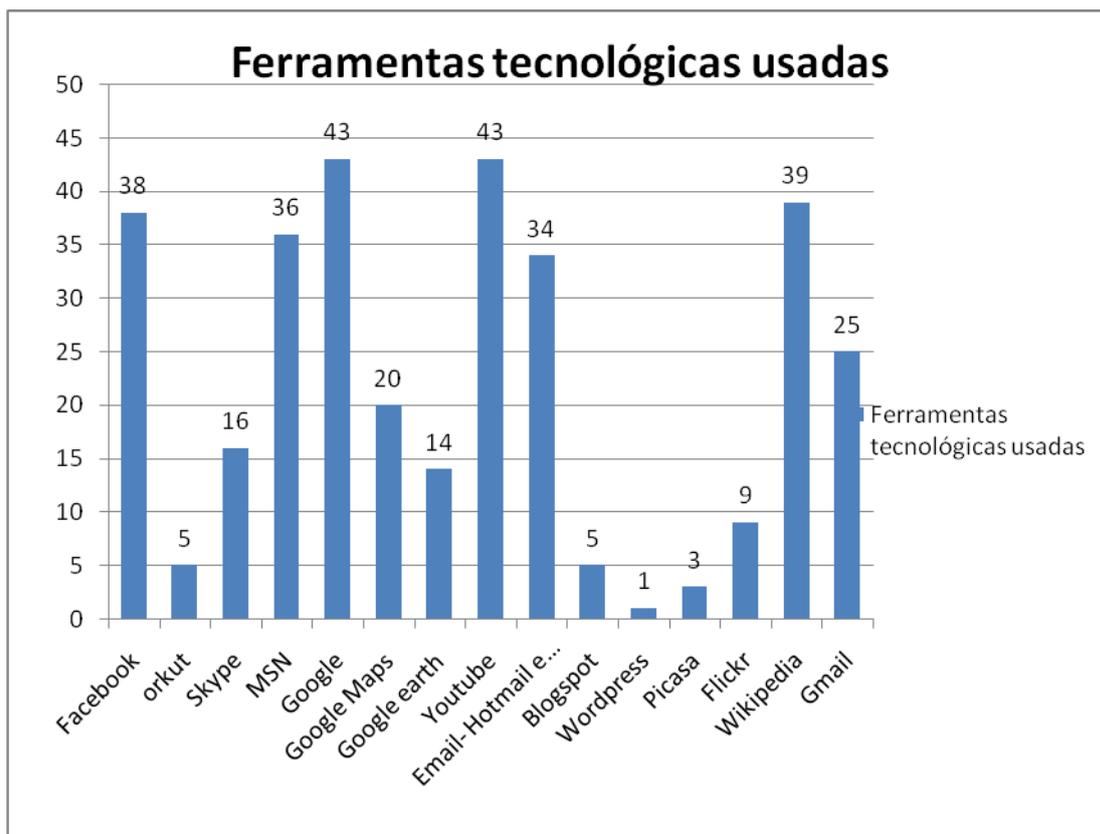


GRÁFICO 1 - Ferramentas de comunicação frequentemente utilizadas.
 Fonte: Informações coletadas e trabalhadas pelo autor.

Em termos linguísticos, os alunos informaram haver uma maior dificuldade na habilidade de escrita e na de compreensão auditiva como mostra o GRAF. 2, apresentado em seguida. Isso, talvez, porque sejam as habilidades menos abordadas em sala de aula, na escola tradicional. Por outro, lado, a habilidade de leitura foi considerada a menos difícil para os alunos.

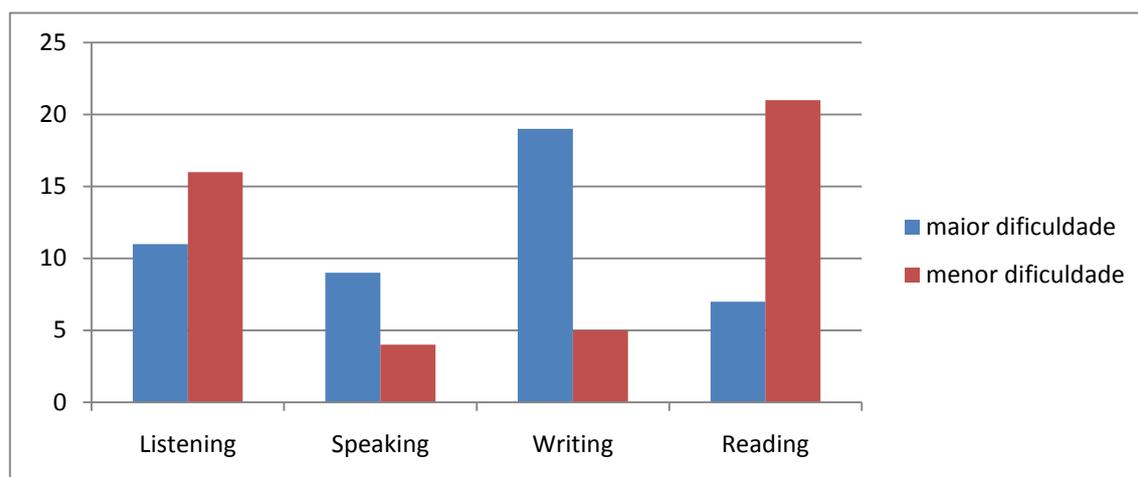


GRÁFICO 2 - Percepções das habilidades linguísticas de maior e menor dificuldade.

Fonte: Questionário 1 – Conhecendo os participantes.
Informações trabalhadas pelo autor.

Ainda no Questionário 1 (APÊNDICE A), perguntou-se sobre o que os participantes achavam das aulas de escrita que haviam tido até aquela altura; isto é, antes de começarem a fazer o projeto de escrita colaborativa orientado pelo professor-pesquisador. Do grupo de 46 alunos, 36 (78,2%) tiveram percepções positivas alegando que o *writing*³³ estimula e amplia o vocabulário, ajuda a entender e aplicar a gramática, e amplia outros conhecimentos. Seis alunos (13%) tiveram percepções negativas, alegando dificuldade para escrever e tarefas pouco motivadoras. Apenas dois alunos (4,4%) responderam mais ou menos, relatando pontos positivos e negativos, e outros dois alunos (4,4%) não souberam responder, afirmando que nunca tinham tido aula de escrita. O GRAF. 3 ilustra esses resultados:

³³ O termo, em Inglês, "*writing*" é muito usado entre os alunos e professor nas interações e questionários reflexivos. Por isso, eu o usarei em Inglês, sem qualquer intuito de destacar ou denotar algo específico.

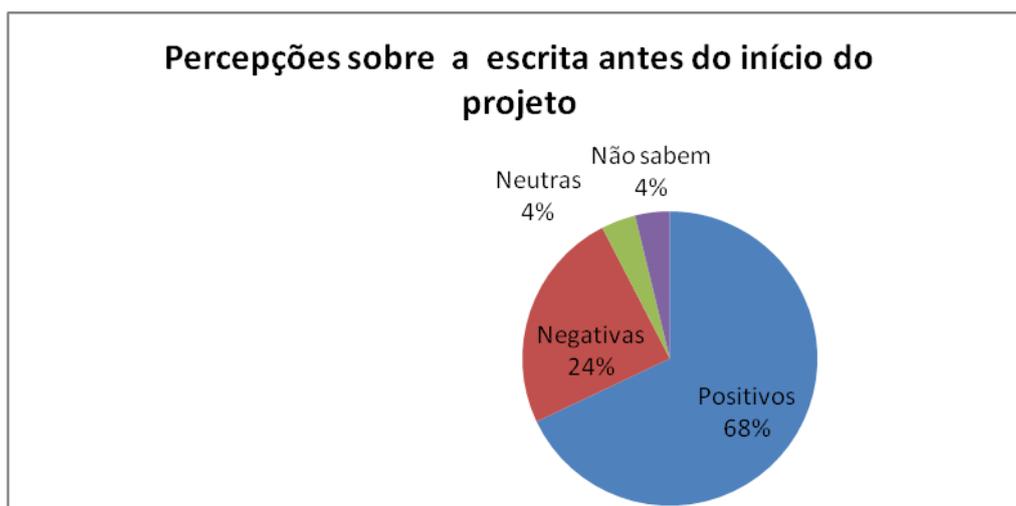


GRÁFICO 3 - Percepções sobre a escrita em L2.
 Fonte: Questionário 1 – Conhecendo os participantes.
 Informações trabalhadas pelo autor.

Do grupo com total de 46, 45 afirmaram gostar de trabalhos em grupo em que haja liberdade de escolha de parceiros e interação, desde que seja feito em pequenos grupos, com o apoio de recursos audiovisuais e que seja possível fazer na *internet* ou com a ajuda dela. O trabalho em grupo é muito importante no engendramento de projetos colaborativos que têm por objetivo a cooperação, auxílio e compartilhamento entre indivíduos. Foi a partir desse Questionário 1 (APÊNDICE A) que elaborei, especificamente, o projeto de escrita colaborativa que seria implementado, uma vez que a habilidade de escrita é uma das menos trabalhadas em sala de aula e uma das mais difíceis, conforme evidenciaram as respostas dos participantes.

Outras características levantadas sobre os perfis dos alunos deixaram claro que a maioria deles usa as redes sociais e aplicativos de *smartphones* para a comunicação. Também deixaram claro que a *Internet* é a primeira fonte em que vão buscar qualquer tipo de informação, utilizando os próprios celulares para obterem informações referentes ao estudo e ao lazer. Boa parte dos informantes utiliza certas linguagens próprias do mundo virtual, como abreviações e *emoticons*, entre outros. Um fato relevante é que muitos alunos preferem jogos on-line em grupos a individuais. Outro dado instigante é que

eles conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, como estudar, ouvir música e conversar com colegas por meio de *chats*.

É relevante destacar que 45 alunos não conheciam a ferramenta do *Google docs*³⁴ até então e nunca haviam participado de um projeto de escrita colaborativa no meio on-line

A seguir, no QUADRO 7, apresento um resumo das características dos alunos, afiliados à Cibercultura:

³⁴ *Google Docs* - é um pacote de aplicativos do *Google* baseado em *AJAX* (é o uso sistemático de tecnologias providas por navegadores, como *Javascript* e *XML*, para tornar páginas mais interativas com o usuário, utilizando-se de solicitações assíncronas de informações. *AJAX* não é somente um novo modelo, é também uma iniciativa na construção de aplicativos *web* mais dinâmicos e criativos). Funciona totalmente *on-line*, diretamente no navegador (*browser*). Os aplicativos são compatíveis com o *Microsoft Office* e o *OpenOffice.org*, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações e um editor de planilhas. http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs.

QUADRO 7
Resumo do perfil dos alunos afiliados à Cibercultura.

	sim	não	não sabe	concordo parcialmente
■ uso a internet mais para lazer e entretenimento	23	3	2	18
■ Me comunico com meus colegas via redes e apps	42	4	0	0
■ Acesso primeiramente na internet para buscar algo	29	6	0	11
■ Utilizo o meu celular para estudo e lazer	38	0	0	8
■ Prefiro usar a internet para fazer pesquisas	26	1	0	19
■ Utilizo internetês quando me comunico.	26	7	0	13
■ Não tenho medo de tentar novos comandos	27	8	0	11
■ Prefiro jogar em grupos que individualmente	30	4	0	12
■ Faço várias atividades ao mesmo tempo	41	4	1	0

Fonte: Questionário 1 - Conhecendo os participantes (APÊNDICE A).

Entendo afiliação à Cibercultura como fator externo que resulta do crescimento de um movimento coletivo “desterritorializado” (LÉVY, 1999, p. 47), cujas formas de comunicação se diferenciam daquelas que as mídias clássicas nos propõem. É o novo meio de comunicação que surge com a interconexão da rede mundial de computadores, que permite a combinação de vários modos de comunicação provenientes de fontes digitais. Portanto, denominaria indivíduos da Cibercultura a todos aqueles que usufruem da rede mundial de computadores, abarcando também as tecnologias da telefonia móvel, motivados por atitudes ativas e dinâmicas, por um conjunto de técnicas, de práticas, de modos de pensamento próprios do ambiente virtual.

3.3. O contexto da pesquisa

Em 2001, com o apoio da coordenação geral, adotou-se, na escola, o ensino de Inglês por níveis de proficiência linguística. Aplicou-se uma prova de proficiência para todos os alunos, inclusive novatos, visando detectar o nível linguístico dos aprendizes, para a formação dos grupos. Cada série – da 5ª do Ensino Fundamental ao 2ª ano do Ensino Médio – foi dividida em dois níveis distintos de conhecimento, com grupos de até 20 alunos. Adotou-se um material didático com base na abordagem comunicativa, privilegiando-se as quatro habilidades: leitura, escrita, comunicação oral e compreensão auditiva. Optou-se por limitar o número de alunos por turma, por se acreditar que, assim, cada professor daria maior atenção ao grupo, na tentativa de desenvolver a competência comunicativa dos alunos com uso de textos autênticos, discussões e tópicos conversacionais contidos no material adotado. Criaram-se salas-ambiente, para atender a nova abordagem e o público-alvo. Cada sala era equipada com quadro de giz, carteiras, cadeiras, ventiladores, cortinas, quadros decorativos com dizeres em Inglês, quadros de aviso, aparelhos de som e algumas delas dispunham de televisor e de videocassete. A partir de 2007, todas as salas de língua estrangeira são equipadas com computadores conectados a *internet* e equipamentos de multimídia. Nessa mesma época, começa-se a preparar alunos para os certificados internacionais de proficiência³⁵ da Universidade de Cambridge e a instituição recebe credenciamento para que os testes sejam aplicados na própria escola. Assim sendo, a metodologia foi repensada para que se adequasse à nova proposta de ensino de inglês voltada para exames internacionais.

³⁵ *Cambridge English First for Schools*, também conhecido como *First Certificate in English (FCE) for Schools*, é o exame que comprova que um aluno está em um nível intermediário superior usado para fins de trabalho ou estudo. <http://brazil.cambridgeesol.org/exames/cambridge-english-first-fce>
Cambridge English Advanced também conhecido como Certificate in Advanced English (CAE) é o exame de inglês para fins profissionais e acadêmicos. <http://brazil.cambridgeesol.org/exames/cambridge-english-advanced>.

De maneira geral, pode-se conjecturar que os participantes desta pesquisa pertencem às classes denominadas baixa classe alta e alta classe-alta.³⁶ Todos os participantes-alunos dispõem de computadores ou *laptops* conectados à *Internet* de banda larga em suas residências, de telefones celulares de última geração também ligados à rede. As aulas acontecem na sala-ambiente de Inglês ou no laboratório de Informática, no turno da tarde, duas vezes por semana, com aulas de 50 min, com o professor pesquisador.

Elaborei o projeto de escrita colaborativa tendo por base o modelo de White & Arndt (1991), por ele ter o foco numa abordagem processual e conter subprocessos que não precisam ser seguidos de forma hierárquica ou rígida. Esse modelo tem uma característica complexa; ou seja, não-linear, interativo, recursivo, sujeito a idas e vindas, durante o processo, em que as partes dialogam umas com as outras e se complementam. Há uma ideia de circularidade ou recursividade implícita, quando se estabelecem relações entre os subprocessos. Uma vez que todas as fases do modelo de escrita estão ramificadas, a intervenção em cada uma das partes afetará as outras; ou seja, o todo.

O projeto de escrita colaborativa em Inglês nessa pesquisa usou o programa do *Google Docs*, uma ferramenta da *web 2.0* que tem a mesma característica de um processador de texto, um editor de apresentações e planilhas. A diferença está na dinamicidade da ferramenta, em que várias pessoas podem criar, escrever e compartilhar no mesmo documento estando fisicamente distantes ou separadas. Assim, a colaboração on-line é facilitada por meio dessa ferramenta. Foi pensando em projetos colaborativos de escrita que inicialmente, em 2008, tive o intuito de incentivar o desenvolvimento da escrita em sala de aula. Notava que a habilidade de escrita em Inglês era a menos desenvolvida na instituição em que trabalhava. Talvez, um dos motivos fosse o excesso de trabalho dos professores, sua grande carga horária e o tempo

³⁶ Baixa classe alta, com renda entre R\$ 1.019,00 e R\$ 2.480,00; e a alta classe alta, com renda acima de R\$ 2.480,00. conforme Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), 2012. Disponível em <<http://tinyurl.com/lsu8g5u>> Acesso em 13 agosto 2014.

gasto que é necessário para se corrigir redações individuais. Pensei, portanto, em uma forma de promover a escrita sem que o professor-pesquisador ficasse sobrecarregado com mais uma tarefa, além daquelas habituais de corrigir provas, dar aulas, elaborar e planejar aulas, reuniões pedagógicas, etc..

O projeto aqui apresentado consistiu de duas tarefas distintas: a primeira, em escrever uma história de ficção ou conto, para que os alunos pudessem usar a criatividade, compartilhar ideias e usar a língua estrangeira como meio de expressão. A segunda tarefa consistia em escrever uma reflexão sobre um filme a que haviam assistido em sala de aula, visando fomentar uma discussão.

Os alunos foram divididos em grupos de, no máximo, três integrantes, havendo alguns grupos formados por pares. Os alunos escolheram seus próprios pares e grupos, por afinidades e proximidade, não havendo interferência do professor. O intuito de deixar o aluno escolher seu próprio grupo era um fator motivacional, para que acontecesse o projeto.

3.3.1 A Atividade 1

A primeira tarefa começou em março de 2012 e foi concluída em meados de setembro desse mesmo ano. Houve diversas pausas para a realização de outras tarefas relativas ao livro didático, haja vista a necessidade de se tentar cumprir o conteúdo programático, mesmo com tarefas não programadas agendadas pela escola. Dessa forma, a primeira tarefa teve o seguinte plano dividido em 14 (quatorze) etapas, como apresento no QUADRO 8, a seguir:

QUADRO 8
Planejamento e breve descrição da 1ª tarefa de escrita colaborativa.

Etapas	Nº aulas no laboratório ou sala de aula	1ª tarefa: Escrevendo um conto Descrição e planejamento
1	1	Introdução e explicação sobre o <i>Google Docs</i> . Suas ferramentas, possibilidades e objetivos do projeto.
2	-	Criação de contas individuais de email no Gmail para acessar o ambiente virtual do professor (http://www.google.com/a/csaenglish.net). O professor criou 46 contas de <i>email</i> , fora do horário de aula.
3	2	Realização da tarefa em sala de aula tradicional sobre como começar a escrever um conto em grupos. Alunos foram divididos em grupos e começaram a discutir sobre o que escreveriam (APÊNDICE A).
4	2	Continuação da tarefa anterior no laboratório de informática para familiarização com o programa <i>Google Docs</i> .
5	5	Inicialização da escrita de um conto após entrega do exercício introdutório.
6	3	Desenvolvimento da escrita do conto.
7	-	Respostas ao questionário Primeiras Experiências Vividas (APÊNDICE B). A atividade foi realizada na residência dos alunos como tarefa de casa.
8	2	Primeira finalização da escrita do conto.
9	2	Apresentação oral dos grupos sobre cada conto escrito.
10	1	Compartilhamento das histórias com outros colegas que não faziam parte do grupo para que os mesmos pudessem ler e fazer comentários.
11	2	Realização de <i>feedback</i> dado pelos colegas convidados que leram as histórias.
12	-	Realização de <i>feedback</i> dado pelo professor-pesquisador. O <i>feedback</i> do professor foi dado fora do horário de aulas.
13	2	Realização da versão final após <i>feedback</i> dos colegas e do professor.
14	1	Resposta ao questionário proposto Segundas Experiências Vividas (APÊNDICE C).
Total		23 aulas de 50 minutos, totalizando 1150 minutos (19 h). Sem incluir as horas gastas trabalhadas nas residências dos alunos.

Fonte: Obra do autor.

Ressalto que tanto a Atividade 1 como a Atividade 2 foram, muitas vezes, realizadas fora do horário de aula normal, uma vez que os alunos continuavam *conectados* em suas próprias residências; isto é, o programa do *Google Docs* permite que o aluno escreva onde quer que ele esteja, desde que haja conexão com a *Internet*, usando computador, *laptop*, *tablet* ou *smartphone*. Os horários em que eram realizadas as tarefas de escrita aconteciam na própria aula do professor. Perdia-se algum tempo com o deslocamento até o laboratório de Informática e com o acesso ao ambiente no qual os alunos trabalhavam. Muitos pares e grupos trabalhavam lado a lado, muito próximos fisicamente enquanto outros ficavam em máquinas distintas, não muito próximas umas das outras. Outra observação importante é que o programa *Google Docs* possui uma ferramenta de *chat* on-line que muitos aprendizes usam para interagir e conversar não só sobre os trabalhos, mas, também, sobre assuntos alheios à tarefa, como mostrado na FIG. 2, a seguir:

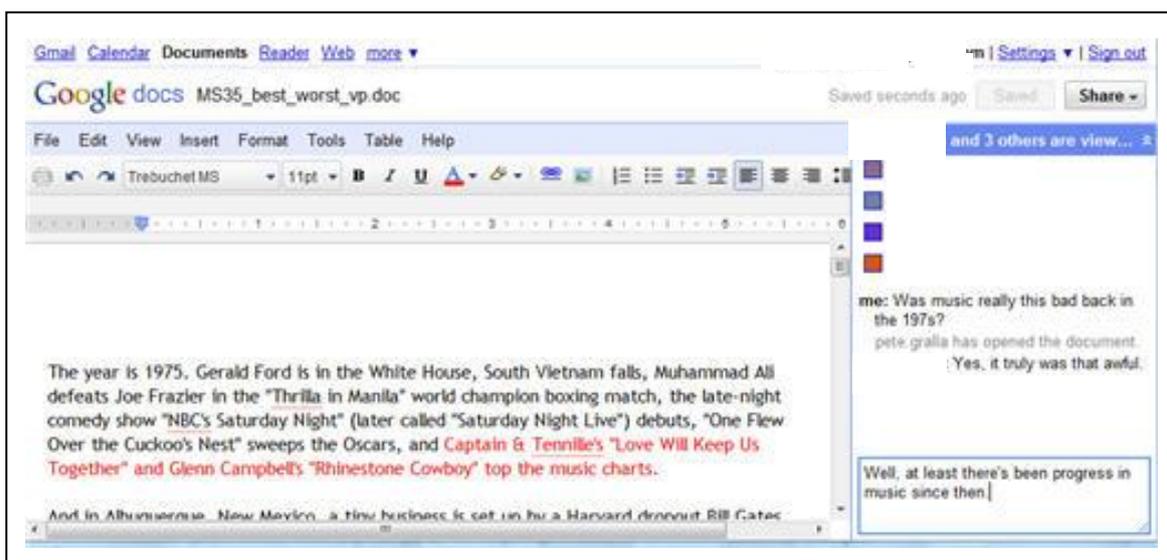


FIGURA 2 - Exemplo ilustrativo de interação on-line, via *chat*, no *Google Docs*.
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Entretanto, é importante afirmar que essas interações síncronas no *chat* não podem ser gravadas ou resgatadas para posterior análise, porque o programa não disponibiliza um histórico dos *chats*. As diferentes cores apresentadas nos *chats* (FIG. 2 e 3), bem como nos próprios textos, mostram a dinamicidade das interações on-line, que será discutida mais adiante. Cada participante é

identificado com uma cor e um nome, para que se possa saber quem escreveu o que e quem interagiu em cada momento. Dessa forma, todos participantes sabem quem fez o quê e quem disse o quê no projeto, porque tudo fica registrado no ambiente do *Google Docs*.

FIGURA 3

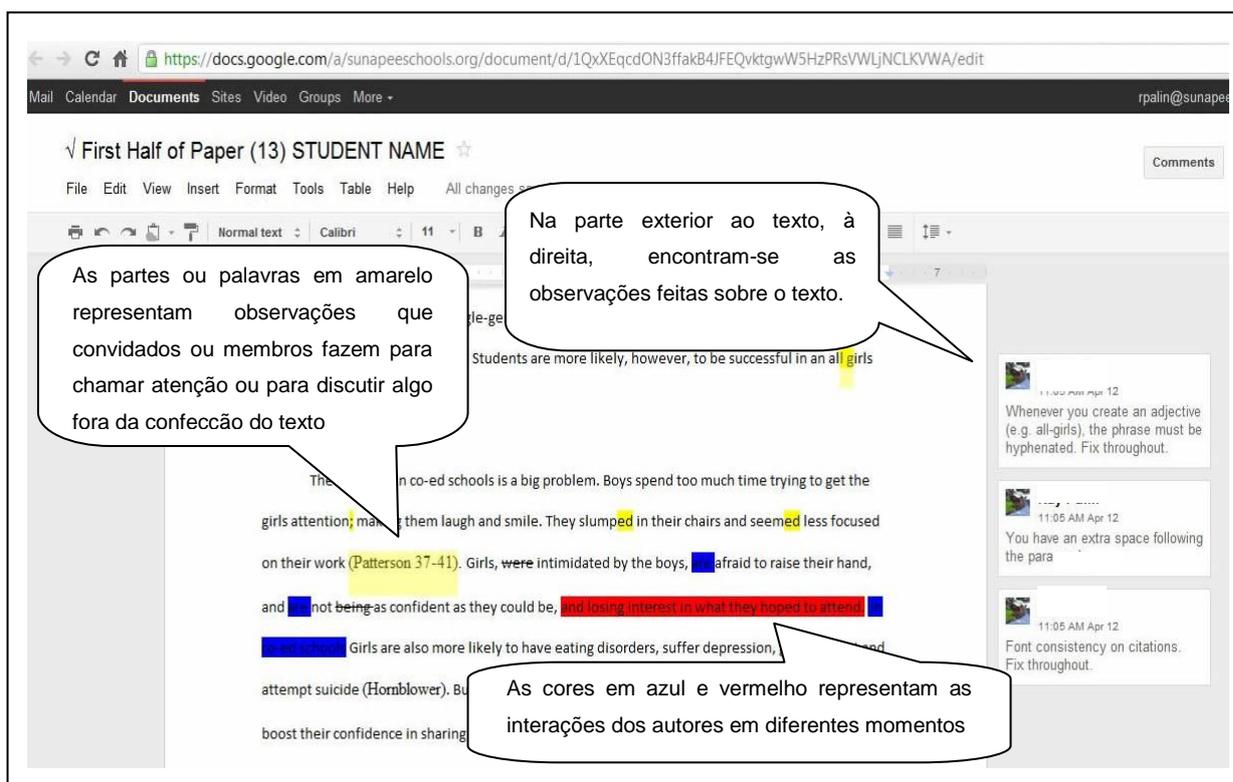


FIGURA 3 - Exemplos de participações ou intervenções dos participantes
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Uma ferramenta interessante do *Google Docs* que ajuda muito o professor e também os participantes é a opção de ver histórico de revisões, em que todos têm acesso, passo a passo, ao histórico de como foi elaborado o texto, bem como às suas alterações, acréscimos, quantidade e qualidade das participações dos membros, podendo, ainda, voltar a qualquer ponto do texto, quando ele está sendo redigido para reedição, conforme a FIG. 4, a seguir:

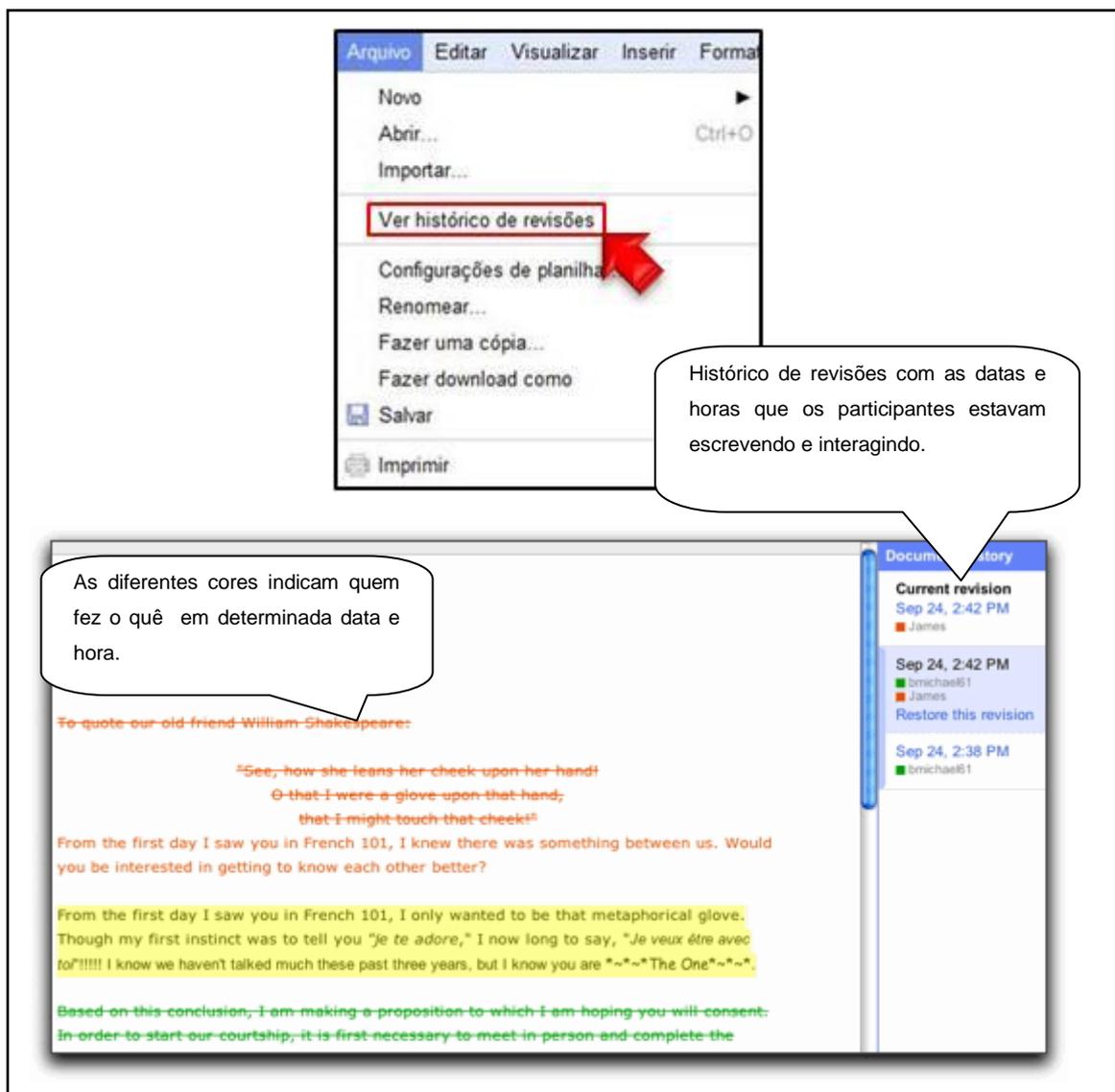


FIGURA 4 - Exemplo de histórico de revisões no *Google Docs*.
 Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Essa opção do programa de ver os históricos de revisões ajudou-me muito na compreensão e interpretação do fenômeno da escrita colaborativa, nas tarefas 1 e 2. As histórias criadas foram desenvolvidas, inicialmente, em sala de aula tradicional, partindo-se de um exercício (ANEXO B) preparatório para que houvesse a primeira interação e troca de ideias. Após duas aulas elaborando o planejamento, os alunos começaram a escrever no ambiente on-line do *Google Docs*. Após a escrita das histórias estarem quase prontas, pedi aos alunos que respondessem ao questionário denominado “**Primeiras Experiências Vividas**”

(APÊNDICE B), para que pudessem refletir e relatar suas percepções acerca da tarefa colaborativa.

Ao final de aproximadamente 15 aulas de 50 min no laboratório de Informática, os alunos apresentaram os contos criados com vários títulos e temas. Escreveram-se 18 histórias, sendo 10 delas compostas por grupos de três integrantes cada e oito histórias compostas por grupos de dois alunos. Os títulos e seus respectivos resumos estão descritos no QUADRO 9, exibido a seguir:

QUADRO 9

Títulos dos contos e resumos das histórias criadas pelos participantes-alunos.

Título do conto	Resumo
The star way	Uma história de ficção sobre um jovem de 21 anos e seu melhor amigo, um robô. Ambos tem um sonho de conseguir dinheiro para montar uma agência de turismo inter-espacial. O sonho é realizado após pedirem um empréstimo bancário e assim realizam e descobrem novos mundos.
Unforgettable Friendship	A história gira em torno de duas adolescentes que são muito amigas desde a infância e passam o tempo juntas contando segredos, se divertindo, fazendo compras etc.. Uma delas desaparece de repente e é achada morta. A trama da história é revelada ao se descobrir a verdade sobre o desaparecimento.
Ghost Busters	A história de um homem que vê sua casa cercada de fantasmas. O personagem decide chamar os caçadores de fantasmas para combater a invasão que se alastra pela Europa.
Just one dog left	A história sobre um homem solitário que maltratava e matava cães por puro prazer. Um dia esse homem decide matar um cão da vizinhança e seu dono resolve fazer uma espécie de bruxaria contra quem o havia matado. A partir daí esse homem começa a ser perturbado por barulhos e uivos caninos.
Suddenly Famous	Essa é a trajetória de Cristine Typson, uma garota normal de classe média que se tornou famosa quando postou um vídeo no <i>YouTube</i> . Ela fica famosa após esse vídeo e recebe um contrato fabuloso de uma gravadora para fazer <i>shows</i> . Porém, sua vida muda drasticamente ao presenciar um acidente com um amigo.
The Mystery of John	Essa é a história de um londrino de 35 anos, chamado Bobby. Era um homem pobre, casado e que desejava melhorar sua qualidade de vida. Um dia ele encontra bom trabalho e mantém uma amizade com seu patrão. Porém, o patrão é assassinado misteriosamente e Bobby vai atrás das pistas para encontrar o assassino.
The Trip	Essa é a história de dois estudantes universitários de Cambridge, Bruno e Gabriel, que tinham um sonho de

	viajar e conhecer o Brasil. Bruno sofre um acidente e não pode mais viajar. Gabriel decide viajar sozinho e coisas inexplicáveis acontecem por lá, terminando com um fim trágico.
Living Dead	Esta história é sobre um vírus criado num laboratório que faz com que seres humanos virem zumbis. Jason, o personagem principal, se protege dos ataques e tenta combater esse vírus.
Two Realities	Esta é a história de um garoto de 12 anos, que vive com seus pais em uma floresta isolada na Florida. Um dia, seus pais compram uma televisão e ele começa a ver coisas que desconhecia até então. Seus pais não queriam que ele vivesse em um mundo em que só pensava em dinheiro. Mas aquelas coisas que ele via na televisão o fascinavam e, então, um dia ele decide fugir para conhecer esse mundo misterioso. Chegando lá, enfrenta dificuldades e encontra uma família que o adota.
Our Escape	Essa é uma história romântica entre um garoto pobre e sua colega de classe mais rica, que se amavam, mas que tiveram que se separar, por um tempo, por forças do destino. Um dia, os dois decidem se encontrar em Paris, sem que a mãe da garota soubesse, essa era contra o relacionamento.
A Curse from a Junkie	Essa história é sobre John, um homem de sucesso e rico que trabalha numa empresa de computadores. Ele rejeita em ajudar um vagabundo e uma maldição é jogada sobre John por ter sido egoísta e não solidário.
A Raining Night	Essa é a história de Drake e seu misterioso desaparecimento, após alguns acontecimentos envolvendo brigas e sequestros. O mistério é revelado com um fim trágico.
Cherry's Life	Essa é a história dos noivos Cherry e Leonard, nos Estados Unidos. Leonard tem câncer em estágio avançado e vai para Seattle, para ser tratado. Cherry muda-se para lá, para acompanhá-lo, e eles começam a viver juntos, até que algo terrível acontece.
Derp's Note	Essa história começa com um estudante, Derp, que acha, no jardim da escola, um estranho caderno sobre maldição e bruxaria. Ele, então, decide testar as informações, para verificar sua autenticidade, e causa a morte de uma pessoa.
My New Life	A história gira em torno de uma garota comum, de nome Raquel, que vive numa cidadezinha, com seus pais conservadores. Raquel conhece um rapaz e se apaixona por ele. Os dois fazem sexo numa noite e ela nunca mais esquece aquele momento íntimo. O problema surge quando Raquel descobre que está grávida de um rapaz que ela mal conhece.
Robbert's Death	Essa história é uma aventura na cidade de Gotham City, com a perseguição a um bandido, de nome Robbert, que quer roubar dinheiro de uma família rica. Desta vez, Batman não é o herói, porque decide ser um jogador de <i>videogame</i> , e, assim, entra em ação um policial desconhecido, chamado Rick.
Katherine	Essa é a história de Katherine, uma garota, de 18 anos, que vive em Londres, com sua família. A história centra-se em vários assassinatos cometidos por um <i>serial killer</i> . Katherine vai em busca de informações e descobre que o matador estava sempre perto dela.

The Kane's Story

A história é sobre a família de West Kane, narrada durante a 1ª grande guerra mundial, na Rússia, e outros acontecimentos que envolvem os personagens que lutam para sobreviver em meio ao caos.

Após apresentação oral de cada grupo das histórias, os alunos escolheram duas ou três histórias que quisessem ler para fazer os comentários e críticas. Essa etapa de *feedback* foi dada tanto no laboratório de Informática como em casa. Propositamente, os alunos dariam o *feedback* aos colegas primeiramente, sem a minha interferência, e o meu *feedback* só seria dado após todos terem feito. Eu não queria influenciá-los com os meus comentários. Após todos terem realizado a etapa 11, do QUADRO 8, comecei a dar o meu *feedback* como professor. Os alunos tiveram a chance de ler todos(as) os(as) comentários e observações feitas pelos colegas e pelo professor. Assim, duas aulas de 50 min, no laboratório de Informática, foram destinadas para que fossem feitas as reedições das histórias; excluindo-se, é claro, as horas que os alunos gastavam em casa. A seguir, na FIG. 5, mostro um exemplo de como eram feitos os *feedbacks* e como se apresentavam na tela:

The screenshot shows a Google Drive document titled "Katherine". The text in the document is partially highlighted in yellow. A callout box on the left states: "Os comentários feitos em determinada parte do texto eram automaticamente marcados em amarelo." Another callout box on the right states: "Comentários feitos em cima de algo que foi marcado (amarelo)". The comment sidebar on the right shows several comments from users, including one from Sergio Gartner: "RW- Where was Kate? Whose friend is it? brother dead? Try to write more and explain the things. Decide with your partner." and another from user 'j': "OMG! Eu acho que vocês poderiam descrever mais essa parte :)"

FIGURA 5 - Exemplos de comentários dos alunos e do professor.
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Ao término da etapa de reedição ou revisão dos textos, os alunos tinham que responder a um questionário sobre as experiências vividas, como o que se encontra no APÊNDICE C - Segundas Experiências Vividas.

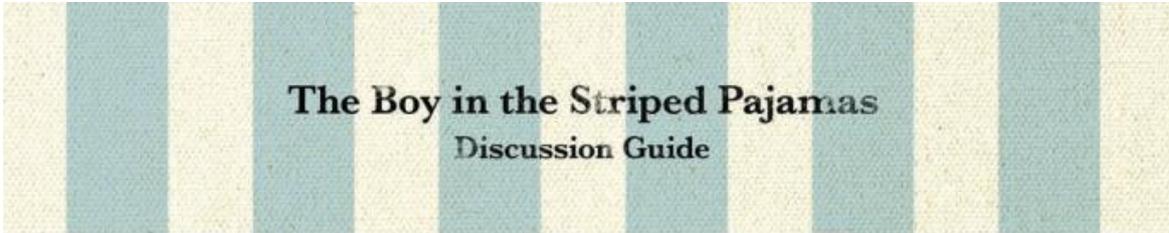
3.3.2 A Atividade 2

A Atividade 2 consistiu em escrever uma redação reflexiva sobre o filme a que haviam assistido nas aulas de Inglês. O filme era o *Menino do Pijama Listrado*,³⁷ do diretor Mark Herman, de 2008. Esse filme conta a história de um garoto ingênuo, de oito anos, chamado Bruno, filho de um oficial nazista. Seu pai assume um cargo importante e é obrigado a se mudar, com a família, para uma área próxima a um campo de concentração. Os problemas surgem quando Bruno decide explorar as redondezas, em busca de diversão e de alguém com quem pudesse brincar. Assim, encontra Shmuel, o garoto do pijama listrado, e os dois acabam tendo uma relação de amizade que culminará em um fim trágico.

Meu objetivo, ao exibir esse filme, foi despertar nos alunos reações a assuntos polêmicos, como racismo, amor e ódio, preconceito, violência, abuso de poder, ingenuidade, e outras. Concomitantemente, os alunos estavam estudando sobre a 1ª e 2ª grandes guerras mundiais, na disciplina História, o que seria um bom motivo para um projeto interdisciplinar, em que Inglês e História se uniriam para um fim pedagógico. O filme foi assistido em três aulas seguidas, com áudio e legendas em Inglês. Ao fim de 10min da aula, algumas perguntas eram colocadas, para que houvesse discussão e interação entre os alunos. Essa tarefa era a preparação para a próxima atividade colaborativa, que fariam no *Google Docs*. A seguir, mostro parte do material³⁸ que usei nas aulas. A FIG. 6, por exemplo, dá certo direcionamento ao professor para introduzir as perguntas, enquanto a FIG. 7 apresenta algumas perguntas relacionadas à essência da amizade, um tema discutido nas aulas e nas redações dos alunos:

³⁷ Trailer do filme disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=j3fK0p3x0RE>>. Acesso em: 13 out. 2012.

³⁸ O material utilizado nas aulas sobre o filme *O Menino do Pijama Listrado* está disponível on-line em: <<http://www.mindsparks.com/pdf/BVH119DVG.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.



The Boy in the Striped Pajamas
Discussion Guide

**STEPS FOR YOUTH TO TAKE WITH
THE BOY IN THE STRIPED PAJAMAS DISCUSSION GUIDE**

Step 1) See the Film and Read the Book

The Movie:
The Boy in the Striped Pajamas, a Miramax film, opens in theaters on November 7, 2008 and will be available on DVD at a later date.

The Book:
The Boy in the Striped Pajamas by John Boyne (David Fickling Books/Random House, 2006) is available in hardcover and paperback. Many other books, both fiction and non-fiction, have been written about the Holocaust. See the Appendix (pg. 15) for suggestions.

Step 2) Participate

Take part in discussions and activities that address themes in the story from the movie and book:

- Exploring an innocent perspective
- The essence of friendship
- Acts of humanity
- Understanding obedience and conformity
- Exploring prejudice and discrimination

Step 3) Take the Lead to Help Others

Using the story of Bruno and Shmuel as inspiration, young people are urged to learn to take on responsibility by designing and conducting a service project that addresses issues of prejudice, stereotyping, and discrimination in their communities. Youth are also encouraged to advocate for an end to hatred and genocide in the world.

Use the free, downloadable service-learning supplement to assist in the planning and managing of service projects. Please visit youthfilmproject.org/resources.htm to download the supplement, developed in partnership with Youth Service America.

To gain more information on the movie and the book visit boyinthestripedpajamas.com.

FIGURA 6 - Excerto de material didático introdutório sobre o filme *O menino do Pijama Listrado* (HERMAN, 2008).

Fonte: <<http://tinyurl.com/pzuqok3>>. Acesso: em 10 jul. 2012.

THE ESSENCE OF FRIENDSHIP

Friendship is a central theme of this story, and this section explores the reasons, depths and meaning of friendship explored in this story.

- Why do you think Bruno and Shmuel become friends and stay friends?
- How do the friendships that Bruno has in Berlin at the beginning of the movie compare with his friendship with Shmuel?
- Does the friendship between Bruno and Shmuel evolve in the story? How?
- Why doesn't Bruno try to protect his friend when Shmuel is attacked by Lieutenant Kotler?
- Have you ever done something to a friend that made you feel bad or ashamed? How does shame and remorse figure into the friendship between Bruno and Shmuel? How does Bruno show his remorse?
- Why does Shmuel forgive Bruno? How?
- How is it possible for Bruno and Shmuel to have fun together and maintain their friendship in the midst of their circumstances?
- How does Bruno justify continuing his friendship with Shmuel despite what his father, sister, and tutor have said about Jews?
- The barbed wire fence is a physical separation between Bruno and Shmuel. What other types of separation does the fence represent in this story?
- How do Bruno and Shmuel demonstrate the essence of friendship despite their many differences? What are their differences?
- How can people use the power of friendship to cross boundaries of race, religion, and culture?

FIGURA 7- Perguntas para reflexão sobre o tema amizade.

Fonte: <<http://www.randomhouse.com.au/teachers/boydiscussionguide.pdf>>.

Acesso em: 16 jul. 2012.

A tarefa 2 aconteceu a partir da 1ª quinzena de outubro até final de novembro, culminando com o término do ano letivo. O QUADRO 10, a seguir, resume o planejamento de todas as etapas e a descrição das atividades, até o final da tarefa:

QUADRO 10
Planejamento da 2ª tarefa de escrita colaborativa.

Etapas	Nº aulas no laboratório ou sala de aula	2ª tarefa: escrevendo uma redação crítica Descrição e planejamento
1	1	Preparação para escrever sobre o filme. Foi dada uma orientação de como escrever um <i>essay</i> retirado do próprio livro didático dos alunos (ANEXO B).
2	3	Desenvolvimento da escrita reflexiva sobre o filme no ambiente virtual do <i>Google Docs</i> .
	2	Os alunos compartilham as reflexões e dão <i>feedback</i> on-line aos grupos ou pares.
3	1	Alunos respondem ao questionário Terceiras Experiências Vidas (APÊNDICE D).
4	-	Professor escreve o <i>feedback</i> para os alunos para ajustes e correções.
5	2	Alunos fazem as reedições para apresentarem como tarefa avaliativa ao final do ano letivo.
6	1	Alunos respondem ao questionário Quartas Experiências Vidas (APÊNDICE E).
	Total	10 aulas de 50 minutos, totalizando 500 minutos (8h). Sem incluir as horas gastas trabalhadas nas residências dos alunos.

Fonte: Obra do autor desta tese.

No próximo capítulo, intitulado **Aproximação e Aterrissagem**, interpreto e discuto as informações coletadas para compreender o fenômeno da escrita colaborativa no ambiente do *Google Docs* para alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4

APROXIMAÇÃO E ATERRISAGEM

Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos (MORIN, 2007, p. 20³⁹)

Este capítulo refere-se à fase da viagem em que o piloto prepara a aeronave para pousar no aeroporto do local de destino. Essa fase compreende momentos críticos, uma vez que qualquer falha humana ou mecânica pode dar início a uma sequência de ações que podem ocasionar um acidente fatal. As experiências dos pilotos, conhecimentos técnicos, tomadas de decisões e responsabilidades são de extrema importância para que a aeronave faça um pouso com sucesso. Partindo de uma sequência de ações e decisões que o pesquisador precisa tomar, apresento aqui a interpretação do fenômeno e a discussão que me levará às considerações finais deste estudo.

Valendo-me da minha experiência como professor-pesquisador, apresento, portanto, a natureza da escrita colaborativa no ambiente de aprendizagem online no *Google Docs* para alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental, sob a perspectiva deles. Apoiado na fundamentação teórica e na orientação metodológica escolhidas para a pesquisa, apresento, em seguida, os temas e subtemas que emergem das minhas observações, leituras e releituras das vivências e textos produzidos pelos participantes-alunos por meio de procedimentos de tematização, textualização e ciclo de validação, conforme Freire (2007, 2010, 2012), com base em van Manen (1990).

As rotinas de organização e interpretação propostas por Freire (2007) levaram-me a identificar as primeiras unidades de significado que foram sendo desenvolvidas por meio de refinamentos e ressignificações, para se chegar aos

³⁹ MORIN, E *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e de Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 20).

temas e subtemas. Durante esse processo recursivo, de idas e vindas nos textos e nas vivências, pude chegar a um entendimento do fenômeno e da sua natureza. Percebi que um mesmo subtema pode interagir com outros temas e subtemas, caracterizando, assim, a complexa dialogicidade entre as partes e o todo, sua recursividade e sua aparência hologramática. Identifiquei, então, 3 temas – **ambiente, interação e tarefas** – e, conseqüentemente, os subtemas que apresento nas seções a seguir. Para ilustrar a representação gráfica dos temas e subtemas do fenômeno investigado, pensei na metáfora que acompanha esta pesquisa, imaginando, assim, as nuvens por sobre ou sob as quais passa um avião e seu movimento. Elas se misturam umas às outras, se separam, se aproximam... Assim sendo, entendo que essa imagem (FIG. 8) represente a inter-relação existente entre os temas e subtemas, reforçando a ideia do pensamento complexo, que considera a quantidade de interações e de interferências existentes em um sistema.

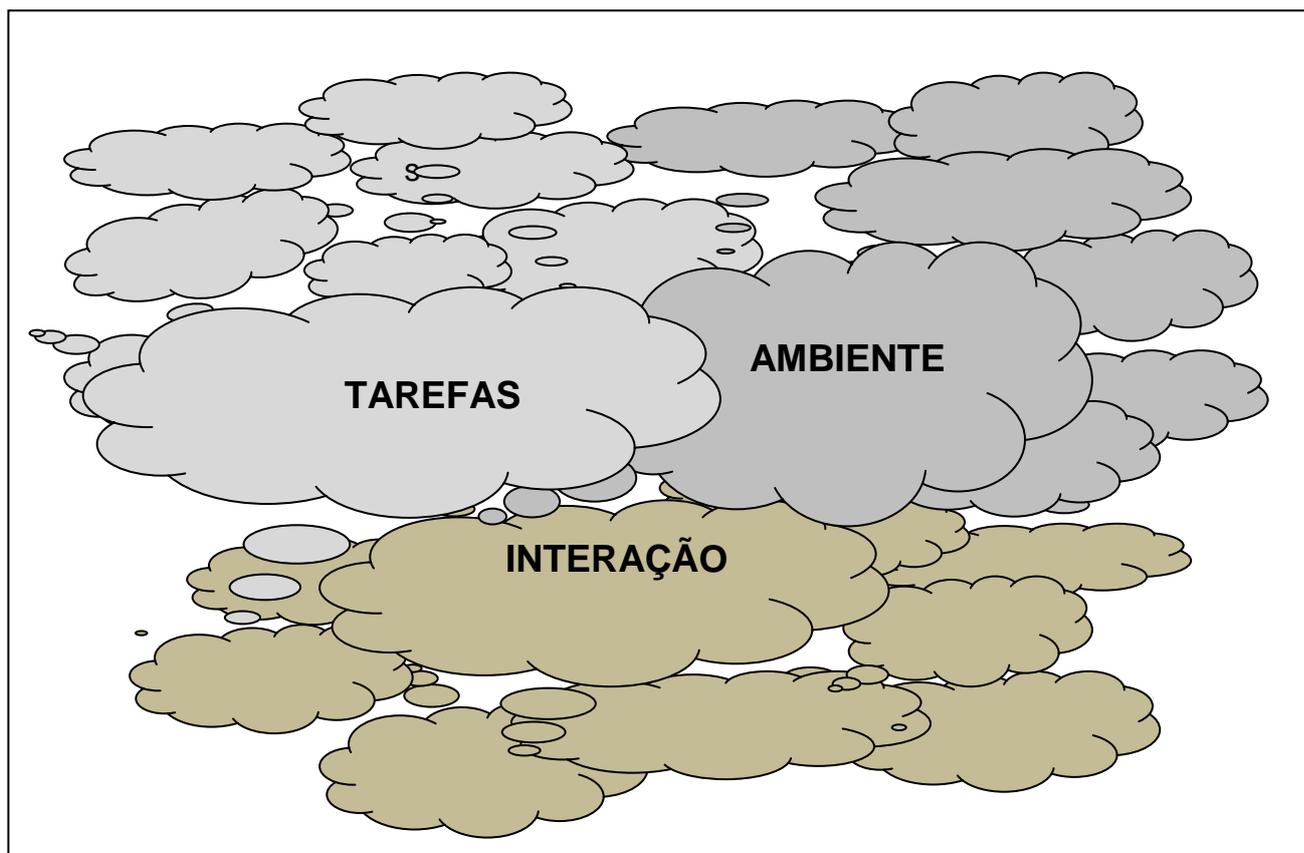


FIGURA 8 - Temas representados em forma de nuvens.
Fonte: Obra do autor

Nessa FIG. 8, as nuvens maiores representam os temas (como nomeados e as menores, os subtemas. Esses, por sua vez, estão em constante interação com outros temas e subtemas. Muitas vezes os subtemas podem estar ligados a outros subtemas vinculados a outros temas. A imagem das nuvens também dialoga com as consequências da *web 2.0* em que os textos, informações, aplicativos e serviços ficam disponíveis em qualquer lugar e momento no ciberespaço, desde que haja conexão à rede. A concepção de Computação em Nuvem (*Cloud Computing*) na Informática dialoga com o pensamento complexo, uma vez que essa dá ênfase a adaptabilidade, flexibilidade, mobilidade e interação. Tais características estão intrinsecamente presentes na plataforma do *Google Docs* em que a escrita colaborativa foi realizada.

4.1 Interpretação do fenômeno

Para identificar os temas e subtemas que compreendem o fenômeno da escrita colaborativa realizada no ambiente on-line, por adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, servi-me dos questionários reflexivos, denominados **Primeiras Experiências Vividas, Segundas Experiências Vividas, Terceiras Experiências Vividas e Quartas Experiências Vividas** (APÊNDICES B, C, D e E, respectivamente) e das observações feitas pelos alunos nos trabalhos dos colegas, como explicado no capítulo metodológico. A seguir, realizado a interpretação do primeiro tema que emergiu da minha interpretação.

4.1.1 Ambiente

Um dos temas que emergiram das leituras e releituras feitas dos textos coletados foi o impacto do ambiente de aprendizagem em que a tarefa era feita. Denominei **Ambiente** ao primeiro tema identificado, que poderia ser entendido como o ambiente tecnológico do *Google Docs*, onde as tarefas foram realizadas. Todos os participantes ressaltaram o ambiente como algo diferente, novo e instigante. Era a primeira vez que esses participantes-alunos realizavam

uma tarefa de escrita no meio on-line, usando a tecnologia da *web 2.0* na plataforma do *Google Docs* em um trabalho escolar. Penso que esse ambiente ou contexto digital desempenhou importante papel para promover interação e efetiva realização de trabalhos colaborativos em grupo. Entendo que esse ambiente tecnológico pode ser visto como um sistema, porque é composto por pessoas e artefatos digitais que proporcionam grande fluxo de interação e sinergia, está sujeito a mudanças, com a possibilidade de ir e vir às versões anteriores, tendo características de auto-organização, com as ações de seus integrantes. Alguns exemplos ilustram o quanto o ambiente tecnológico foi impactante no início do projeto, como, por exemplo, estes excertos do *corpus*:

(P. 2⁴⁰) Foi uma **experiência realmente boa. Nunca tinha visto algum programa que tivesse ao mesmo tempo, bate-papo, e uma espécie de "word" para a realização de documentos. O Google Docs facilita muito a realização de um trabalho, ao ponto de que cada integrante pode fazer uma parte quando lhe for possível. Isso faz com que não sejam necessários "encontros" para a realização do trabalho.**

(P. 5) Minha **experiência foi fantástica. O google docs é muito avançado, e com essa descoberta agora usarei dele também para outras finalidades além do inglês do colégio [...]** antônio. **Fiquei surpresa com os recursos do programa e pelo seu desenvolvimento fácil e prático. Recomendarei agora para meus amigos.**

(P. 10) Na primeira vez que usei o google docs, eu nunca tinha ouvido falar sobre o programa e não sabia como mexer. Eu e meus colegas ficamos curiosos e precisamos da instrução do professor para usá-lo. **No início, estranhei um pouco o programa, mas apenas pelo fato de nunca ter usado algo como ele. Fiquei impressionada com a tecnologia, como era bem feito e organizado e como rapidamente consegui aprender a utilizá-lo. Me adaptei muito rápido a ele por ser muito fácil de usar. Logo na primeira vez que o usei, já gostei dele porque está sempre salvando o texto e assim nunca perco o que escrevi, porque posso escrever com colegas e também em minha casa.**

(P. 28) Nas primeiras aulas em que o professor Sérgio nos mostrou a nova ferramenta do Google, o Google Docs, eu achei que seria um

⁴⁰ Os excertos são precedidos de siglas, como P. 1, P. 2, P. 3, etc., que identificam, individualmente, cada participante-aluno. Para manter seu anonimato, os alunos são apresentados por números e suas produções não foram editadas, mas mantidas como foram produzidas, sem alteração, ressalvados unicamente os casos de negrito, contemplados na nota de rodapé imediatamente anterior a esta.

trabalho cansativo e trabalhoso. Assim que ele nos mostrou rapidamente como se utilizava a ferramenta foi mais fácil. **O que eu achei mais interessante no Google Docs é o fato de ser online entao cada um, de seu respectivo computador, possa mexer nos textos sem grande dificuldade. A organização da ferramenta também é um sistema legal, separar por cores cada usuário que tem acesso aos textos facilita o trabalho. Também gostei da ideia que tiveram que ao fazer o compartilhamento do documento, pudesse escolher se o outro usuario poderia comentar, mexer no texto ou só visualizar. O Google Docs é uma ferramenta muito muito interessante, facilita os textos escolares e eu achei muito legal a ideia do professor de nos apresentá-lo.**

Do tema **Ambiente** emergiram subtemas como: **abertura, dificuldades, praticidade, sentimentos e interação**, representados na FIG. 9, a seguir, e comentados na sequência:

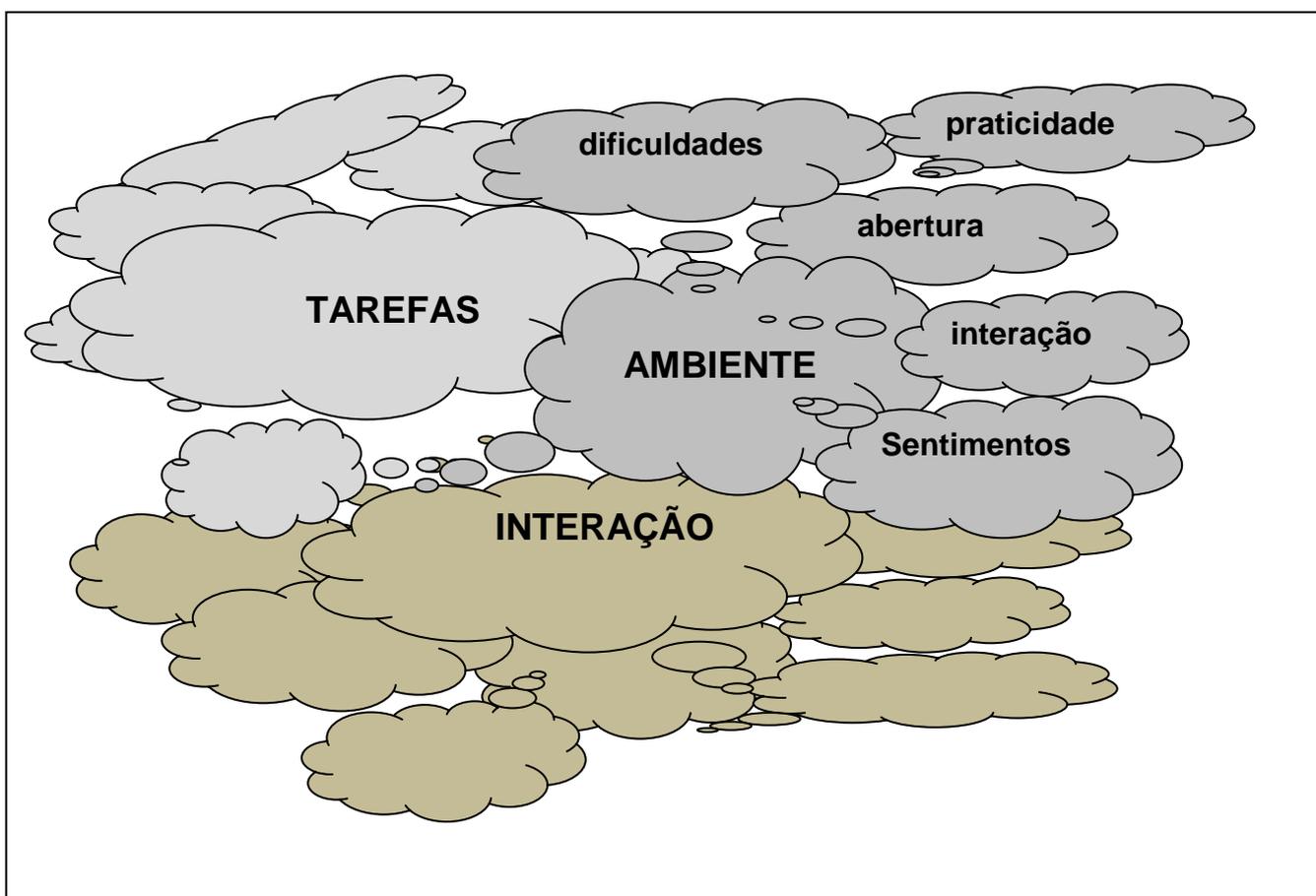


FIGURA 9 - O tema **Ambiente** e seus subtemas.
Fonte: Obra do autor

4.1.1.1 Abertura

Denominei **abertura** as percepções dos alunos em relação ao uso da tecnologia do *Google Docs*. Uma vez que os perfis dos participantes-alunos indicavam grande familiaridade com novas tecnologias digitais, percebi evidências claras dessa afiliação por meio dos relatos que constam no Questionário 1 (APÊNDICE A) e nas **Primeiras Experiências Vividas** (APÊNDICE B). Percebo que ao introduzir essa nova tecnologia na aula de Inglês, para realizar um trabalho de escrita, ela provocou curiosidade e interesse em todos os participantes, sobretudo, porque era a primeira vez, nessa escola, que fariam algo diferente na *web 2.0*. As poucas atividades que realizavam no laboratório de Informática, quando o utilizavam, centravam-se em ler conteúdos em *sites* especializados e realizar buscas no *Google* para responder questionários. Ao apresentar a ferramenta do *Google Docs* e suas possibilidades, percebi que os alunos ficaram muito surpresos e curiosos. Lendo os excertos abaixo,⁴¹ constatei que essas percepções impulsionavam e motivavam o grupo à realização da tarefa:

(P. 9) Minha primeira experiência ao **usar o Google Docs foi boa**, pois eu aprendi a utilizar **uma nova ferramenta, que é muito importante**, porque pelo resto do ano iremos utilizar o Google Docs para alguns exercícios de inglês.

(P. 11) Minha primeira experiência com o Google Docs **foi muito positiva e surpreendente, pois antes eu não sabia da existência dessa ferramenta. [...] Fiquei encantada como o Google Docs é rápido e eficiente**. Tudo que eu escrevia na história **aparecia instantaneamente na tela da minha colega, que na mesma hora**, podia ler e modificar o que eu havia escrito.

(P. 17) Minhas primeiras experiências foram muito agradáveis ao usar o google docs. Quando eu usei pela **primeira vez eu me impressionei com a quantidade de ferramentas que deixavam o uso fácil e complexo**. Existem muitas ferramentas e é possível saber de tudo o que acontece no documento.

(P. 30) Minha primeira experiência ao usar o Google Docs **foi ótima**. Nunca tinha usado. O Gmail servia apenas para receber alguns e-mails de facebook, twitter e de família. Agora, com o Google Docs os trabalhos em **grupo serão bem melhor e rapidamente realizados**.

⁴¹ Nos relatos e excertos de relatos transcritos, os destaques em negrito foram feitos por mim, visando ressaltar alguns aspectos particulares.

Essas percepções evidenciam a filosofia das novas tecnologias da *web 2.0*, em que qualquer pessoa pode visualizar, trabalhar e contribuir em um mesmo documento ou em um conjunto de documentos, ao mesmo tempo, em diferentes localidades, facilitando e promovendo a aprendizagem colaborativa e autônoma no trabalho escolar. Percebo que esse ambiente tecnológico tem um componente motivador que facilita interações e a prática de escrita colaborativa, como está ressaltado nos excertos acima. Esse mesmo meio ultrapassa as fronteiras físicas da sala de aula tradicional e se torna intrinsecamente complexo, uma vez que está sujeito as interferências externas e internas, fruto de uma grande quantidade de interações, podendo levar a resultados imprevisíveis, indeterminações e a fenômenos aleatórios (MORIN, 1990, p. 51).

4.1.1.2 Dificuldades

O subtema **dificuldades** emergiu em vários momentos durante o projeto e se liga a outros temas e subtemas. Como já usava essa tecnologia há algum tempo, percebia, na minha prática, que poderiam surgir dificuldades e problemas dos mais diversos, não só relacionados à nova tecnologia, ao longo da tarefa. Assim sendo, **dificuldades** é um subtema que está presente não só vinculado ao tema **Ambiente**, mas, também, aos temas como **Tarefa** e **Interação**.

A dificuldade mais comum encontrada quando se introduz um projeto dessa natureza, recai na falta de conhecimento e domínio tecnológico da ferramenta que servirá de base para todos os trabalhos, ou de ambiente mesmo para interações, tarefas, elaboração e disponibilização de trabalhos, etc.. Por ser algo novo, alguns participantes-alunos levaram algum tempo para familiarizarem com a mesma. Tivemos duas aulas no laboratório de Informática focadas somente na apresentação do novo ambiente tecnológico e na familiarização dos novos usuários com ele. Alguns alunos não encontravam

rapidamente os comandos, e isso implicou certo atraso em alguns trabalhos para o início da escrita da primeira tarefa. Outros demonstraram não ter a menor dificuldade em lidar com a nova tecnologia, talvez pela intuição de uso, com base no fato de outras ferramentas seguirem os mesmos princípios básicos de funcionamento do *Google Docs*. Nas duas primeiras aulas no laboratório de Informática, os alunos ficaram mexendo no *Google Docs*, ajudando uns aos outros a conhecer melhor suas potencialidades. Considerei essa fase do projeto como um primeiro momento de descobertas, em que o espírito de solidariedade se manifestava quando uns ajudavam aos outros nas diversas dificuldades. Os excertos a seguir ilustram tanto esse enfrentamento de dificuldade quanto o resultado de esforços nesse sentido, com sucesso, no final:

(P. 16) Quando fui escrever com os meus colegas para um trabalho me perdi um pouco, pois **não sabia como mudar a cor da letra e seu estilo**, também não **sabia como colocar em negrito ou salvar o documento** (só depois de um grande tempo descobri que salvava sozinho - perdi muito tempo com isso).

(p.19) Durante a confecção da short storie, meu grupo teve alguns **problemas em mexer no google docs, nos não estávamos acostumadas a trabalhar com tal ferramenta e demoramos um pouco para aprender**, mas no final deu tudo certo e conseguimos aprender. Mas eu ainda prefiro fazer o trabalho em grupo, todos juntos e de encontrar em horários que não sejam de aula porque é **muito confuso ficar cada pessoa em um computador mudando o que as outras já escreveram, fica meio bagunçado**.

(P. 25) Ao usar o google docs pela primeira vez eu **achei a ferramenta bem útil, porque no dá a chance de juntar a escola ao que nos agrada** (a internet). Então o trabalho **ficou divertido e mais leve**. Achei a ferramenta **um pouquinho difícil de usar e confusa no início**.

(p.30) [...] **Apesar de eu ter tido algumas dificuldades em compartilhar com meu amigo um projeto** de short story, o resto me surpreendeu

Uma das características do pensamento complexo é saber lidar com as contradições ou ambiguidades que nos cercam. Notei que, ao mesmo tempo, a nova tecnologia a ser usada era fascinante e instigante para muitos; outros, poucos, se sentiam menos a vontade, com mais dificuldade em lidar com a nova tecnologia digital e/ou com o ambiente de interação e aprendizagem que

enseja (como no caso do *Google Docs* usado para escrita colaborativa, abordado neste trabalho). Acho que pelo fato de não conhecerem bem a ferramenta, a primeira percepção foi meio negativa. Como era uma ferramenta nova para 99% dos participantes, muitos deles só descobriram a função do *chat* mais tarde. No primeiro questionário, alguns alunos disseram que não havia uma ferramenta de bate-papo ou *chat* (P. 15 e P. 31), enquanto outros disseram que a ferramenta de bate-papo lhes facilitava a comunicação e a realização do trabalho (P. 1 e P. 14). Percebo que há uma contradição sobre a ferramenta no início do projeto devido, possivelmente, à falta de domínio tecnológico, como exemplificado a seguir,

(P. 1) Achei **extremamente útil o chat** que fica ao lado do documento para que possamos conversar, esse recurso possui apenas uma coisa na qual eu não gostei, que é o fato de que não mostra como no messenger se o seu colega está digitando ou não no momento, e isso é ruim porque agente fica sem saber se o nosso colega está on ou não se ele demorar muito para escrever.

(P. 14) Também foi muito bom **podermos abrir uma janela de conversa na própria página do documento**. Isso **facilitou a comunicação**, e pudemos trocar ideias sobre o trabalho mesmo distantes uma da outra. [...]

(P. 15) [...] Também um ponto negativo é **que não existe (ou não está bem visível) um bate-papo** na página do documento.

(P. 31) [...] Uma parte ruim do Google Docs, é o seu próprio Docs porque **em sua página não existe bate-papo (ou está muito bem escondido)**, assim eu e meus colegas temos que toda hora em outra página para nos comunicarmos, atrasando o trabalho em si.

Entretanto, depois de algumas aulas no laboratório de Informática, constatei que essa percepção meio distorcida mudou e os mesmos alunos (P. 15 e P. 31) demonstram isso em suas experiências, a seguir:

(P. 15) Embora as conversas **nos chats se desviasse**, normalmente comentávamos sobre os outros textos da nossa classe e **principalmente "correções informais"**, ou seja, **com risadas e palavras abreviadas ou escrita de forma errada**. Isso ficava apenas no chat, pois nos comentários era preciso escrever corretamente.

(P. 31) **Nos chats** nós, do grupo, **conversávamos sobre coisas banais, como detalhes da história ou mesmo conversas que não tinham nada haver com a história.** Nós preferimos deixar os comentários sérios sobre a história para a seção "comentários", no documento.

Ao longo de mais de dez anos trabalhando com várias tecnologias na *Internet*, percebo que uma aula expositiva sobre uma determinada ferramenta nunca é o suficiente. Por mais que se tenha explicado como funcionava uma nova tecnologia, quase sempre há pessoas que demonstram ter mais dificuldade para entender do que outras. Essas pessoas, porém, normalmente, não demonstram ter dificuldade diante de um grupo, porque parece ser uma coisa fácil e de fácil familiarização. Percebi, nesse projeto, por exemplo, que, após um mês de prática, alguns participantes não sabiam coisas básicas, tais como adicionar um comentário ou colocar um título no documento.

4.1.1.3. Praticidade

No contexto digital, em que o processamento de dados em aplicativos ou programas está armazenado na *nuvem*, não é mais preciso ter um programa instalado em um computador, como era necessário antes, na era da *web 1.0*. Após a *web 2.0*, o engendramento de novos projetos pedagógicos realizados no meio digital ficou mais fácil e prático, porque só é necessário estar conectado à *Internet*. Antigamente, era mais complicado fazer algum trabalho em um laboratório de Informática, porque necessitávamos de programas previamente instalados nos computadores, que demandavam ajuda de um suporte técnico. Além disso, a maioria dos programas não era gratuita; muitas vezes, eram de elevado custo financeiro, e exigiam licenças para funcionar integralmente. A nova concepção, viabilizada pela *web 2.0*, criou oportunidades de colaboração em tempo real, uma vez que toda informação torna-se acessível, processável, compartilhável e atualizada muito rapidamente, sem custo e sem a necessidade de auxílio de um técnico em Informática, por exemplo.

Os participantes-alunos manifestaram percepções positivas sobre a praticidade de se usar a ferramenta para escrever; muitos deles preferem escrever usando o teclado e seus recursos no meio digital do que na forma tradicional, com papel e caneta (P. 5, P. 19). Apesar de não ter registrado em vídeo, percebi, em andanças pela sala, a rapidez com que digitavam no teclado sem, muitas vezes, olharem para esse periférico do computador, tendo colhido, a propósito disso, entre outros, estes depoimentos:

(P. 5) Muito legal e divertido. É como estar frente a frente conversando, porém na verdade, digitando. A **forma mais fácil, mais atual e mais moderna para fazer textos** e histórias e na verdade **melhor do que a forma convencional (papel e caneta)**.

(P. 19) Eu achei muito interessante trabalhar com os colegas pelo Google docs pois é **mais fácil a comunicação e é melhor digitar as redações do que escreve-las a mão**.

Ao adotar o projeto de escrita on-line, pensei na questão de propor um trabalho que não fosse maçante, ou que, para ser realizado, exigisse, dos alunos, encontros fora do horário escolar. Escrever em casa, sem precisar de encontros fora do horário de aula, é um ponto de relevância para os participantes-alunos deste estudo. O projeto de escrita na plataforma do *Google Docs* ofereceu a possibilidade de os alunos trabalharem seus textos tanto na sala de aula quanto em suas residências. A flexibilidade de se trabalhar em qualquer lugar é uma característica dessa nova tecnologia e ajuda muito o trabalho colaborativo, como evidenciam estes excertos de relatos de participantes do projeto:

(P.20) Foi muito bom escrever com meus colegas, mais fácil, tudo via internet. não **nos locomovemos nem gastamos muito tempo, todos colocam suas partes do trabalho quando podem**. [...]

(P. 17) [...] Ao escrever com meus colegas eu fiquei impressionado com como era **possível encurtar as distâncias. Não importa onde estejam as pessoas**, é como se estivéssemos lado a lado trabalhando juntos, para isso basta que os dois estejam conectados.

(P. 5) A **melhor parte de Google Docs** é que cada um pode **escrever da sua casa, sem precisar fazer encontros de grupo**. [...] Eu e minha dupla nos entendemos e tenho certeza que nossa história será incrível.

(P. 11) Além dele ser muito útil em relação quando o trabalho é em grupo, pois **nem precisamos marcar de ir na casa de outro colega, apenas entrar e conversar pelo bate-papo.**

Muitos alunos reclamam que não têm tempo para fazer trabalhos em grupo, uma vez que têm outras tarefas de outras disciplinas e gastam tempo de deslocamento com os problemas de trânsito típicos de uma cidade grande. Muitos trabalhos escolares são, por isso, divididos em partes, ficando cada aluno responsável por uma delas e, depois de pronto, juntam-se essas partes, formando um todo que, muitas vezes, é apenas um conjunto de partes sem conexão ou sentido. A tecnologia fez com que os grupos não necessitassem se encontrar fisicamente para realizar um trabalho, porque seus encontros podem ser feitos *on-line*, de forma assíncrona ou não. Seus trabalhos são salvos automaticamente e nunca se perde o que já foi escrito; as mudanças podem ser feitas simultaneamente, com ajuda de várias pessoas do grupo, elevando-se o nível de interação entre as partes. Por ser um sistema aberto e flexível, há um movimento retroativo que está em constante mudança, mantendo esse sistema em funcionamento, graças à energia de cada um de seus integrantes. Cada vez que alguém abre um documento inacabado, ele se modifica, mesmo que essa mudança seja de mínimos detalhes. Os excertos transcritos a seguir demonstram isso:

(P. 10) [...] A disponibilidade de duas ou mais pessoas escreverem no documento ao mesmo tempo é maravilhoso, porque **reduz o tempo do trabalho, e salva tudo junto em um documento apenas** (assim não precisamos fazer um documento final reorganizando tudo novamente).

(P. 8) [...] Minhas experiências foram legais, é útil, com ele você pode corrigir na hora o que seu colega errou ou **pode trocar ideias sem precisar de encontrar com ele** [...]

(P. 6) [...] A melhor parte de Google Docs é que cada um pode escrever **da sua casa, sem precisar fazer encontros de grupo.**

(P. 11) Me **adaptei muito rápido a ele por ser muito fácil de usar.** Logo na primeira vez que o usei, já gostei dele porque está **sempre salvando o texto e assim nunca perco o que escrevi**, porque posso escrever com colegas e também em minha casa.

(P. 27) Pela primeira vez **foi tao facil escrever um texto** em grupo,coisa que é geralmente muito complicada.

4.1.1.4 Sentimentos

Diversos sentimentos positivos foram associados à escolha do ambiente tecnológico e culminaram em atitudes e reações que ajudaram a desenvolver o projeto de escrita. Atribuo isso, sobretudo, à possibilidade de se escrever simultaneamente em um mesmo documento, em casa ou na sala de aula, utilizando-se um computador, ou um *tablet* ou um *smartphone*. Outra razão é que o documento pode ser alterado, instantaneamente, diversas vezes, podendo-se retornar e resgatar as versões anteriores em movimento de circularidade de construção, desconstrução e reconstrução que seria impossível no formato tradicional de papel, lápis e borracha, em que a memória de cada um é a única fonte de registro das dinâmicas da escrita. Outro sentimento evidenciado é o da alegria e da diversão que a tecnologia propicia ao se abrir uma janela paralela de bate-papo. Percebi que os alunos não só discutem sobre o trabalho, mas, também, sobre outros assuntos paralelos, o que torna seu trabalho (mais) agradável, conforme demonstram os excertos a seguir:

(P. 13) Nos duas (eu e minha colega) **adoramos esse recurso** e sempre que formos fazer trabalhos de ingles ou de, até mesmo, outras matérias, iremos utilizá-lo. Esse recurso é bastante novo para mim, porém **de meu agrado**.

(P. 7) De primeira eu nao achei que fosse dar certo pois nao estava acostumada com trabalhos em grupo desse tipo, mas **graças ao google docs** foi uma experiencia **mais facilitada e mais prazerosa** de ser realizada.

(P. 21) [...] isso **me motivou a escrever mais utilizando o programa** que foi uma forma **mais fácil de conversar com eles e fazer o trabalho ao mesmo tempo**.

(P. 11) **Fiquei encantada** como o Google Docs é rapido e eficiente.Tudo que eu escrevia na historia aparecia instantaneamente na tela da minha colega,que **na mesma hora,podia ler e modificar o que eu havia escrito**

(P. 10) A primeira vez que **usei o Google Docs com os colegas** ficamos **impressionados por podermos escrever ao mesmo**

tempo o mesmo texto. Isso gerou muita diversão entre nós, além de ser uma experiência incrível onde podemos compartilhar nossas opiniões, e assim fazer textos ainda melhores.

4.1.1.5 Interação

A interação é um subtema do tema **Ambiente** que está relacionada ao contexto tecnológico. Uma das características marcantes do *Google Docs* reside na sua capacidade de fazer com que indivíduos interajam de qualquer lugar onde haja conexão com a *Internet*. A interação é fortemente ampliada quando várias pessoas podem compartilhar informações em um mesmo documento, podendo alterar, complementar e enriquecer informações disponibilizadas por outros indivíduos. Além disso, a escrita pode ser feita simultaneamente; ou seja, o documento pode ser editado a quatro, seis, oito ou mais mãos, mesmo que as pessoas estejam fisicamente distantes, estimulando trabalho colaborativo sem fronteiras. A interação é ampliada, também, quando se abrem janelas paralelas para o bate-papo ou quando se deixa comentários que podem ser vistos no canto direito da tela. Alunos usaram desse projeto esses recursos para comentar trabalhos de outros grupos e para discutir assuntos do próprio trabalho enquanto a escrita estava sendo desenvolvida, como demonstram estes excertos:

(P. 29) [...] O fato das três pessoas do grupo poderem **escrever ao mesmo tempo no começo causou um pouco de bagunça mas logo depois nos acostumamos**. Foi um **trabalho divertido** e diferente!

(P. 9) [...] O que eu mais gostei do Google Docs é o fato de podermos deixar **nossos comentários, o que ajuda nos trabalhos. O bate-papo também é algo muito legal, pois através dele eu e os meus colegas conseguimos conversar** sem precisar de marcar para ir na casa de alguém.

(P. 14) Achei muito "bacana" que nós usamos **o chat do google docs** para discutir os aspectos da nossa história e foi bem legal!

(P. 21) [...] passamos por esse momento de dificuldade mais depois **descobrimos como mandar comentários uns para os outros**, o que **facilitou a discussão do trabalho** em si. O **Google Docs para mim propiciou uma nova interação** com a internet [...]

(P. 25) Ao escrever com os meus colegas pela primeira vez eu achei bem legal pois cada um pode **ir escrevendo ao mesmo tempo que o outro, podemos comentar, compartilhar. Cada um coloca sua ideia e o grupo concorda ou não.**

Percebi que, nas aulas ministradas no laboratório de Informática, ocorria grande número de interações como mostrado na FIG. 10; ou seja, todos os membros de um grupo on-line, cada um em um computador:

Excerto 1

Nota-se que as interações durante o horário das aulas de inglês são maiores, tendo um número maior de participantes on-line identificados com as respectivas cores.

The person who is innocent is a naive person.
 Nowadays, innocence can be the reason of many problems , so we are talking about the relation that it has with the movie and how we can solve those problems.
 For example Bruno's death in the movie is the consequence of the boy's innocence because if he wasn't innocent he would see the truth behind everything.
 Innocence in our days is the beginning of many problems , because innocent persons are easy to trick and , for example , a student of USA can get himself in problems , because he doesn't know what is wrong so he can easily go to the world of the drugs or anything like that.
 Innocence in our days is a big problem many people get in

Excerto 2

Soon, she was drunk and going to the second floor with a man that she didn't know. What was she doing? The right thing to do was leave him behind and go home. But her parents were travelling in that weekend and the only place that she could go was Rebecca's house, but she couldn't get there in that state.
 He was very drunk and she was completely out of her. It was the first time that she was doing something wrong, and would get worse. John pushed her upstairs into the room. "Go away, run away" thought Rachel, but her legs were not going to the right place. She tried to resist to the power that this mysterious man exercised over her. It was an impossible mission, the drink was acting in her mind. She didn't see difference between what was right and wrong. Finally, she sees that they were standing on top of the leader, in front of the room. The door was open, calling them to come in.
 "You didn't say your name yet". She was drunk and dizzy, if not for the strong arms of John she would have fallen. He pulled her closer, the bodies were touching. "Rachel" she said, breathing with difficulty. She couldn't believe that this man was stood before her. So close. Near her, this nerd with cheap clothes and messy hair. He, athletic and sensual, was there, near kissing her.
 For the first time someone was in love with her. For the first time someone wanted

Histórico de revisões

31 de outubro de 2012, 15:42

31 de outubro de 2012, 15:32

Restaurar esta revisão

31 de outubro de 2012, 15:29

31 de outubro de 2012, 15:27

31 de outubro de 2012, 15:24

29 de outubro de 2012, 17:04

Mostrar alterações

Mostrar revisões mais detalhadas

Histórico de revisões

8 de novembro de 2012, 14:21

8 de novembro de 2012, 14:20

8 de novembro de 2012, 14:16

8 de novembro de 2012, 14:14

8 de novembro de 2012, 14:00

1 de novembro de 2012, 14:20

1 de novembro de 2012, 14:20

1 de novembro de 2012, 14:17

FIGURA 10 - Maior nível de participação on-line em sala de aula.
 Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Isso aconteceu, provavelmente, devido ao fato de haver computadores para todos os alunos e por que todos eram *obrigados* a trabalhar para garantir os pontos de participação. Outro fato é o clima motivacional da turma como um todo, ao realizar as tarefas, que, possivelmente, influenciavam positivamente alunos menos motivados. As interações fora da sala de aula eram menos intensas e raramente se via mais de dois participantes simultaneamente on-line, como mostra a FIG. 11, a seguir:

Nota-se duas interações de dois integrantes em horas distintas fora do horário das aulas de inglês.

Nota-se nos horários que dois integrantes estão trabalhando no mesmo documento.

Histórico de revisões

- 9 de maio de 2012, 22:10
- 9 de maio de 2012, 22:09
- 9 de maio de 2012, 22:09
- 9 de maio de 2012, 21:58
- 9 de maio de 2012, 20:38
- 9 de maio de 2012, 20:37
- 9 de maio de 2012, 20:24
- 9 de maio de 2012, 20:24

Histórico de revisões

- 8 de maio de 2012, 11:37
- 8 de maio de 2012, 11:32
- 7 de maio de 2012, 22:59
- 7 de maio de 2012, 22:42
- 7 de maio de 2012, 22:41
- 7 de maio de 2012, 22:40
- 7 de maio de 2012, 22:38
- 7 de maio de 2012, 22:37
- 7 de maio de 2012, 22:36
- 7 de maio de 2012, 22:33

FIGURA 11 - Menor nível de participação on-line fora da sala de aula
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Há dois indícios importantes que podem justificar o elevado número de interações. O primeiro é a minha presença como professor-pesquisador

interessado na realização do trabalho, disposto a tirar dúvidas, resolver problemas e conversar com os alunos. O segundo, é que eles eram avaliados com pontos no trimestre letivo, e também eram avaliados pelos colegas de sala. Percebi, ao caminhar pela sala, que os bate-papos eram usados não só para o projeto de escrita, mas muito usados para fins não-escolares. A tecnologia do *Google Docs* não permite que se tenha acesso aos registros dos *chats* (que não ficam gravados). Se isso fosse possível, eu poderia ter obtido informações sobre como eles pensam, constroem suas histórias, usam sua criatividade e conhecimento prévio para a escrita e teria, portanto, mais elementos para interpretar o fenômeno da escrita colaborativa nessa modalidade on-line.

Percebo que o ambiente tecnológico utilizado ajudou muito os alunos no desenvolvimento de atividades em conjunto, porque provocou muitas interações, sentimentos e contribuições para a realização de um mesmo trabalho, resultando em elevada conscientização do pensamento crítico durante toda a proposta. Essa percepção também foi registrada em estudos de Kessler (2009) e Kessler *et al.* (2012), que fizeram pesquisas utilizando a tecnologia da *web 2.0*. Fato interessante é que as interações dos alunos ocorriam em horários os mais variados, fora do horário escolar, como demonstrado na FIG. 11. Percebo que essas atitudes são constantes, em quase todos os grupos, o que me leva a crer na existência e atuação de forte componente motivacional que faz com que o projeto se desenvolva além do horário e dos limites físicos da sala de aula.

4.1.2 Interação

O Tema **Interação** emergiu diversas vezes nos textos coletados, devido as fortes relações existentes entre os participantes, professor-pesquisador e a tecnologia. Os subtemas do tema **Interação** são: **relações**, **criatividade**, **sentimentos**, **diversão**, **colaboração** e **dificuldades**, que estão representados na FIG. 12, a seguir:

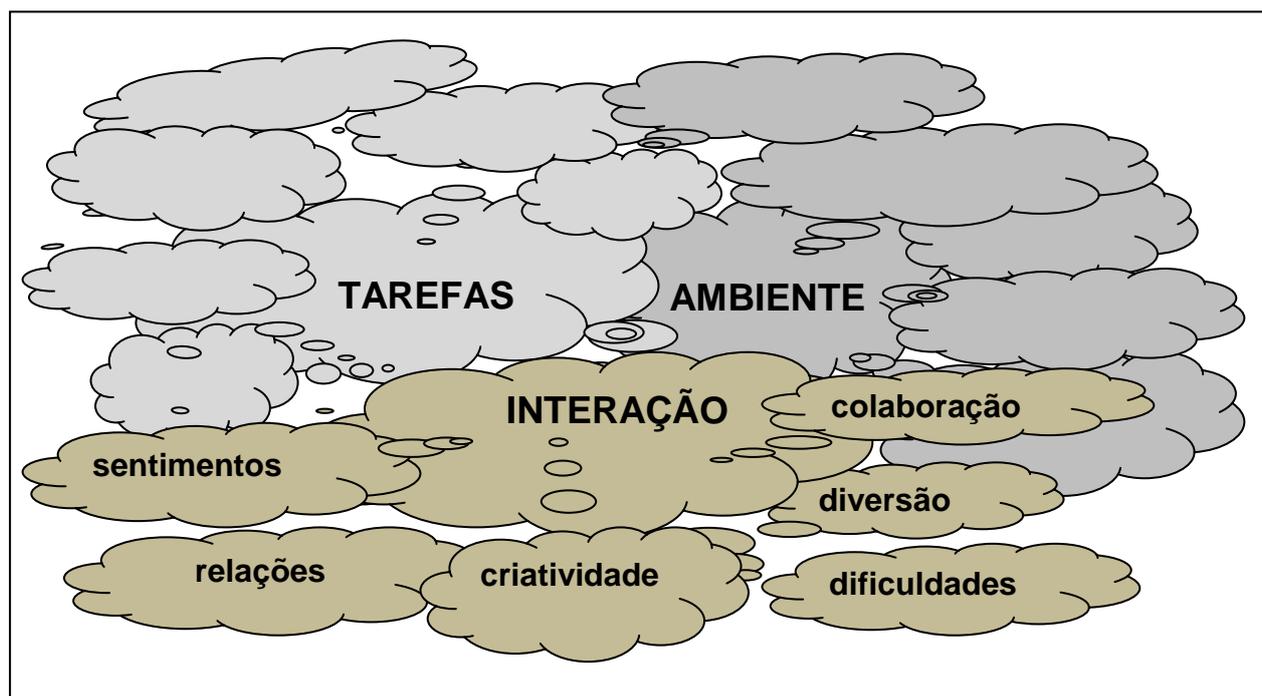


FIGURA 12 - O tema **Interação** e seus subtemas.
Fonte: Obra do autor.

Esse tema está ligado ao princípio sistêmico-organizacional (MORIN, 1990). É na interação, por meio de trocas, que o conhecimento das partes se junta ao conhecimento do todo. O projeto de escrita implementado e aqui analisado só se desenvolve porque as partes interagem como partes, constituídas por indivíduos que trocam energias e conhecimentos. O produto final escrito é maior do que a soma das partes, uma vez que as qualidades e propriedades de cada participante estão contidas no todo. O todo só funciona como todo porque as partes só funcionam como partes; ou seja, o todo não existiria sem as qualidades das partes. Isso reforça o pensamento de Moraes (2010, p. 32), que afirma que “nosso mundo funciona de maneira sistêmico-organizacional, ou seja, constituído de totalidade e partes, cujo padrão funcional acontece de maneira enredada”. É na interação entre as partes que as relações se fortificam e é por meio da negociação e do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000; DOBÃO, 2012) que a criatividade é desenvolvida. Na interação social, emergem vários sentimentos que podem levar a consequências imprevisíveis, ao surgimento de dificuldades e conflitos. Por meio da colaboração as relações, se estreitam e a

aprendizagem acontece em meio ao lúdico, ao engraçado, inusitado ou confuso.

4.1.2.1 Relações

Esse subtema é importante para entendermos como as relações entre as partes acontecem nesse ambiente e quais são as suas consequências para o todo. As relações estabelecidas no projeto de escrita não são estáticas; são flutuantes, porque os indivíduos vão se relacionando e exercendo diferentes papéis no grupo. Uns exercem papéis mais ativos, de liderança; outros, menos participativos, aceitam ser liderados por um membro mais influente. Villamil & Guerrero (1996) ressaltam que as relações sociais são inconstantes e dependem do grau de desenvolvimento das interações entre os indivíduos e dos papéis exercidos por eles no grupo. Kessler (2009) e Kessler *et al.* (2012) reconhecem que alunos tendem a se comunicar on-line de forma imprevisível. Nesse estudo, notei que, mesmo estando os alunos sentados perto uns dos outros, ou lado a lado, muitos preferiram usar os *chats* do *Google Docs* como forma de comunicação. Percebia que os *chats* eram usados como forma para falarem algo sem que outros colegas ou o professor ouvissem. Curiosamente, os alunos me perguntaram, diversas vezes, se as conversas do *chat* ficavam gravadas nos seus trabalhos. Isso me fez pensar que os assuntos de suas interações iam além dos assuntos do projeto. Outros poucos usaram outras ferramentas, como o *Skype*, para realizar o trabalho. Alguns grupos usaram *chats*, aplicativos de tecnologia móvel, além do contato face a face, como mostram comprovam estes excertos:

(P. 14) Nosso grupo usou muito bem do tempo em sala de aula e também, quando fizemos o trabalho a distancia, não usavamos o chat do **google docs, mas sim o skype, em que não ha a necessidade de escrever e facilita o processo de escrita, uma vez que assim podemos discutir as ideias e escrever ao meso tempo. No Skype**, apericiam assuntos desde como se escreve algo ou qual palavra usar até ideias novas para o trabalho.

(P. 17) **Não utilizamos muito o chat porque sempre (todo dia) agente se encontra no colégio e assim podemos**

discutir pessoalmente sobre o andamento da nossa short story.

(P. 20) Porém o chat não foi muito utilizado por nosso grupo uma vez que **estávamos muito próximos na sala de informática e o diálogo oral é mais fácil**, nos expressamos melhor por meio dele e mais produtivo.

(P. 2) **Nos chats nós discutíamos sobre o trabalho**, tendo idéias em conjunto, e assim íamos montando conforme as pessoas iam tendo idéias, e também fazíamos incrementações, de modo que cada uma melhorava a ideia de outra. Porém, como o nosso grupo é formado por meninas que são bastante amigas, **as vezes nós fugíamos do assunto, e começávamos a conversar sobre assuntos paralelos e pessoais**

Muitas interações começam e terminam com um mesmo nível de colaboração e com uma atmosfera amigável entre os participantes. Corroboro estudos de Villamil & Guerrero (1996), que levantam a hipótese de que o compromisso e camaradagem entre os colegas favorecem a criação de um ambiente benéfico e prazeroso para a revisão de textos. Acrescento que as relações se fortalecem quando os pares têm objetivos comuns e estão motivados, como evidenciam alguns relatos, como estes:

(P. 39) Acho que eu e minha dupla trabalhamos muito bem juntas, e **nos esforçamos** muito para fazer com que a história ficasse boa de verdade. **Pensamos muito juntas e ficamos muito satisfeitas** com o resultado final obtido por nós.

(P. 18) Eu avalio que meu desempenho foi muito bom na hora de fazer o texto e na hora de corrigirmos. **Em relação aos meus colegas de grupos eles forma muito bem também, ficamos tranquilos, não discutimos, um fator que eu acho que tornou esse trabalho mais fácil.**

(P. 34) Meu desempenho durante o processo de construção das histórias foi muito bom, pois dei muitas ideias, opiniões e também **minha interação com os outros integrantes foi boa. Adorei realizar esse trabalho, pois foi muito divertido** criar histórias, personagens, falas, mas ao mesmo tempo foi trabalhoso. **Outro fator que tornou esse trabalho legal de ser feito foi o fato do meu grupo ser muito bom, aceitando opiniões e comentários de todos.**

(P. 24).[...] eu acho trabalhar em pares ou trios muito interessante pois assim **aprendemos a nos relacionar com os outros melhor, e isso torna as aulas mais divertidas.** [...]

(P. 2) pudemos aprender **coisas incríveis sobre nossas colegas de grupo, como as opiniões diferentes, pelo bate papo e comentários pudemos colocar nossas ideias**, o que concordamos e discordamos.

(P. 10) Nos feedbacks dos colegas **há uma maior intimidade, por isso acho que tem mais elogios e brincadeiras**, não deixando de deixar sua opinião sobre o conto ou erros percebidos[...]

Alguns alunos demonstram sentir necessidade de controlar e decidir individualmente sobre algo do grupo, como se fossem os únicos autores dos trabalhos de seus grupos. Essa atitude unilateral foi evidenciada nos estudos de Villamil & Guerrero (1996). Percebi, porém, que, em alguns grupos, um integrante trabalha mais do que os outros, e isso me leva a crer em três hipóteses: a) de que um aluno aceitou, por livre vontade e por motivação, a incumbência de trabalhar mais; b) de que um teve de se tornar o líder, para que o trabalho fosse feito, porque os outros eram mais acomodados ou preguiçosos; ou c) de que um aluno tornou-se o líder do grupo por ter mais conhecimentos linguísticos.

Villamil & Guerrero (1996) ressaltam que a interação entre pares, apesar de toda a sua complexidade comportamental, propicia um ambiente positivo para o desenvolvimento de relações sociais, afetivas e profissionais dos alunos. Nessa pesquisa, as interações entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos aumentaram, nesse contexto on-line, comparativamente às que estabeleciam em sala de aula tradicional. Uma vez que o professor tinha acesso a todos os trabalhos, podia interagir com todos e intervir no trabalho de cada grupo, nele inserindo comentários ou usando o recurso do *chat*. O professor desempenhou papel de coordenador, colaborador e de suporte, nas diversas aulas, e suas relações com seus alunos foram cordiais, porém, mais sérias ou formais devido ao fato de o professor ser considerado uma figura de respeito. A percepção tradicional dos alunos, de que professor é aquele mais capaz, detentor do conhecimento, ainda é bem marcada. Essa percepção pode ser explicada porque alguns alunos não confiam ou acreditam que seus colegas podem ajudá-los da mesma forma que o professor, como se depreende de leitura dos relatos a seguir:

(P. 7) A reedição do conto foi muito facil, os comentarios dos colegas e do professor ajudaram muito. **Mesmo assim tivemos algumas duvidas que foram resolvidas quando perguntamos ao professor.**

(P. 10) [...] já os **professores são mais serios**, e so buscam os os **erros do texto. acho que é uma relação bem diferente entre professores e alunos e alunos e alunos, mas é natural, o professor so tem que avaliar o texto e nao ficar elogiando um ou outro**, alem de ser injusto porque se ele elogia um tem que elogiar todos.

(P. 24) O **feedback dado pelo professor nos contos foi mais profundo, enquanto o feedback dos colegas** foi mais objetivo, os colegas marcaram mais o erros ortográficos, **já o professor exigiu mais, marcando onde não fazia sentindo**, o que precisava ser dito que não foi dito, o que precisava ser melhorado para a história ficar melhor.

(P. 16) O **feedback do professor foi muito mais completo** do que o feedback realizado pelos colegas.[...] O feedback do professor foi **muito profundo.**

(P. 17) O feedback do professor Sérgio Gartner foi diferente do feedback que meus colegas de classe fizeram uma vez que o **professor tem mais conhecimentos** sobre a lingua estrangeira ingles e pode **fazer correções realmente corretas**, porque os colegas muitas vezes falam coisas erradas e dao mas opinioes.

Visto que a interação entre o professor e alunos era acentuadamente maior, considero importante ressaltar que as aulas no laboratório de Informática eram muito cansativas para o professor, porque todos os problemas lhe eram direcionados, para solução, implicando excesso de solicitações de ajuda dos alunos para dirimir dúvidas ou ajudar a resolver problemas de natureza(s) linguística e/ou técnica. Muitas vezes, o professor além de se locomover pelo laboratório de Informática, para auxiliar os alunos, também interagiu, virtualmente, nos trabalhos dos alunos, uma vez que tinha permissão para editá-los. Percebi que minha interação fazia com que o grupo ficasse mais atento e elevava o nível de participação de todos, porque, com isso, o professor, mesmo que momentaneamente, fazia parte do grupo. Isso fez com que os alunos sentissem maior aproximação, fortalecendo laços afetivos com o professor. Os exemplos a seguir, dispostos na FIG. 13, demonstram minha participação on-line durante as aulas:

O professor participa on-line das interações nos trabalhos dando *feedback* ou ajudando a resolver problemas. Ele está identificado com a cor verde.

INTRODUCTION

Can a night change your life?! Of course (...) Rachel is a ordinary girl who lives in a small town and wants to enjoy a lot her life. But it becomes a challenge having parents as conservative. Like any girl she has loyal friends and platonic love. (...) At a party in high school, Rachel meets John and falls in love at first sight by that mysterious guy.

It was a typical teen party. Well... Not for Rachel... She wasn't invited. To the others, rich and popular, she was nothing for that people, but she was in the party.

The party was at Kate's house, cheerleader and the most beautiful girl of the school. When she arrived, Rachel saw the only friend she had, Rebecca. She probably also wasn't invite. But her presence *didn't* make difference because she was catching Bob, scoundrel of football team. In this moment, Rachel was jealous and was very

Histórico de revisões

Revisão	Usuário	Data e Hora
1	Sergio Gartner	24 de maio de 2012, 14:18
2	Sergio Gartner	24 de maio de 2012, 14:15
3	Sergio Gartner	24 de maio de 2012, 14:04
4	Sergio Gartner	24 de maio de 2012, 14:01
5	Sergio Gartner	24 de maio de 2012, 14:00

FIGURA 13 - Participação do professor on-line no trabalho escrito.
Fonte: Informações coletados e organizados pelo autor.

Penso que o princípio hologramático, nos termos de Morin (1990) e Mariotti (2007), está presente nas relações estabelecidas entre as partes, porque as interações entre os alunos, feitas por meio dos diálogos e com contribuições individuais, tomam forma e resultam em saberes e/ou ideias que ficam registradas no ambiente tecnológico. O conjunto dessas ideias forma um todo e esse todo caracteriza os saberes do grupo, que é maior que a soma dos saberes individuais e cada um de seus participantes.

As interações entre os alunos – fruto das relações interpessoais e de seus sentimentos, atitudes e ações – formam uma intrincada rede de relações que se estabelecem e se fortificam ao longo do processo da escrita. Essas relações interpessoais se complexificam, nas interações, por meio das trocas de ideias, do surgimento de conflitos positivos e/ou negativos e, ainda, da vontade de um querer ajudar o outro na realização e finalização da tarefa escrita, como se constata nos excertos a seguir:

(P. 11) Foi bom também poder corrigir e dar sugestões aos nossos colegas, **nos tornou mais próximos uns dos outros.**

(P. 9) O aprendizado é importante, **mas podemos fazer novas amizades com os componentes do grupo, no qual estamos falando.**

(P. 4) Ler a história de um colega foi muito bom para observar como o outro pensa de diferente de nos mesmos, além de termos um olhar crítico sobre as coisas em **geral pudemos ajudar nossos colegas de sala da aula de inglês do colegão** a ver se o texto deles estava bom para os leitores, entendível e criativo.[...]

(P. 16) Fazer um feedback a partir da história escolhida foi bem interessante porque **pudemos ajudar os autores** do conto escolhido a melhorar o texto, **dando nossas opiniões, dando ideias para deixar a história mais interessante e ainda ajudando a corrigir os erros** que, às vezes, passam despercebidos por eles. **Eu realmente gostei muito de poder ajudar meus colegas a melhorarem sua história** e deixá-la ainda mais interessante e sem erros de gramática.

(P. 28) [...] Isso pode ser muito bom para que, **junto com os colegas, possamos melhorar.** Ler os trabalhos deles possibilitou que eu aprendesse muitas coisas e palavras em inglês que eu não sabia, **e também pude ajudar e ensinar os colegas.** Melhor que isso foi poder ver e presenciar a criatividade do colega. [...]

4.1.2.2 Criatividade

Criatividade é um subtema que emergiu do tema **Interação**. Entendo criatividade como um mecanismo do pensamento que leva à imaginação, a descobertas, invenção e releituras da realidade, sendo estimulada na hora da criação dos contos e na elaboração do artigo crítico, porque, por meio da interação social, há fomento das ideias, da curiosidade e da imaginação. Mariotti (1996), a propósito, afirma que o trabalho em equipe é um campo no qual esses elementos têm ampla aplicação. A criatividade só será estimulada se houver trocas de informações que produzam mudanças em suas estruturas de percepção e pensamento. As diferentes visões e percepções de mundo produzem ideias novas; ou seja, propriedades emergentes. Os relatos e excertos de relatos que transcrevo a seguir ilustram bem isso:

(P. 1) Escrever com os meus colegas foi bom porque tem várias pessoas trabalhando juntas e ajudando umas às outras, **dando várias ideias e tornando o texto mais criativo do que se fosse um trabalho individual.**

(P. 30) Achei que o trabalho foi um boa ideia para icentivar as pessoas que estão aprendendo inglês de uma forma diferente, onde além de você ter que usar seus conhecimentos, **você também tem que usar sua criatividade** e acaba que o estudante acha divertido o trabalho, e ele fica muito produtivo [...]

(P. 40) eu gostaria de participar de outros trabalhos como esse, **ele estimula a criatividade**, aumenta o vocabulário, e faz com que se aprenda a produzir textos. **a criatividade é estimulada na hora da produção, onde as ideias que contam o texto nao seria escrito sem criatividade e imaginação.** e o vocabulário, além das palavras que eu já sabia , também se expandiu, pois quando não sabíamos alguma palavra, nos buscavamos no dicionário ou perguntavamos ao professor.[...]

Alencar *et al.* (2003), baseando-se em estudos de Sternberg & Lubart (1991, 1993, 1995, 1996), afirmam que o processo criativo resulta da convergência de 6 (seis) fatores distintos e inter-relacionados, tais como; inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Percebo que esses dois últimos – motivação e contexto ambiental – afetam diretamente o processo criativo. O envolvimento do indivíduo intrinsecamente motivado em certa atividade lhe traz maior satisfação, podendo favorecê-lo no processo de aprendizagem (GARTNER, 2005). O contexto do ambiente também exerce influência sobre o processo de criação, uma vez que o ambiente facilita a expressão potencial da criatividade, por meio de recursos tecnológicos.

Percebi que, mesmo havendo grau de motivação satisfatório, com troca constante de ideias e discussão entre os participantes, possivelmente, o desenvolvimento do processo criativo pode demorar ou ser mais demorado para uns grupos, devido à rede labiríntica que se forma quando vontades, sentimentos, ideias e percepções entram no jogo da interação social:

(P. 20) No início ficamos um pouco em dúvida, indecisos à respeito do que seria nossa história, o que aconteceria nela,

qual seria e como seria o protagonista de nossa história, os fatos que causariam o desenrolar a história... enfim, quase tudo!! **Após discussões, fomos decidindo aos poucos, primeiramente o enredo de nossa história, depois os nomes, características e papel dos personagens** na história, nessa hora decidimos que John (protagonista) seria o personagem principal e selamos também seu destino e de sua família. **Após isso começamos a redigir nossa história nos baseando nos aspectos que haviam sido anteriormente discutidos em grupo por nós.** Fomos redigindo... redigindo... [...]

(P. 22) **No início eu e meu colega, [...], estávamos sem criatividade, então não conseguimos começar a história dentro da sala de aula.** Depois de uma semana que o professor passou o trabalho resolvemos nos encontrar quarta-feira depois da aula, antes do nosso basquete para começar a fazer nossa short story. Lá nós decidimos como seria a história, fizemos o primeiro parágrafo e iniciamos o segundo. Lembro que quando nós estávamos fazendo o segundo parágrafo nós tivemos algumas dificuldades em escrever algumas palavras como furar. Depois desse dia nós fizemos o resto da nossa história nas aulas que nosso professor destinava para a realização dos contos.

(P. 29) A reedição do conto foi um pouco trabalhosa, já que tivemos que, além de corrigir a grafia de algumas palavras e a coerência dos tempos verbais, tivemos que reformular completamente o final do conto, que **estava sem emoção e criatividade. Discutimos muito sobre como ficaria o final** [...] Apesar de termas várias ideias, foi difícil traduzi-las de maneira coerente e compreensível. No entanto, depois de reescrever várias e várias vezes (e também de consultar o dicionário...), conseguimos **torná-lo mais misterioso, coerente, interessante e emocionante**, que era a proposta do mesmo.

Outro aspecto interessante sobre o subtema **criatividade** está na sua natureza de diálogo dos opostos, que envolve não só processos mentais e emocionais, mas também culturais, por vezes opostos, antagônicos, que têm de dialogar entre si, para o alcance de determinados objetivos/propósitos. Percebo que a influência cultural do mundo contemporâneo está presente nas histórias criadas, fruto do contato com o meio digital e televisivo. Histórias de ficção com fantasmas, fenômenos sobrenaturais, super-heróis, enigmas e assassinatos são muito semelhantes a aquelas que os Jovens deste estudo costumam ver no cinema ou televisão. Há, também, outras histórias mais sérias sobre problemas relevantes inerentes a muitos adolescentes nessa faixa etária, tais

como, drogas, amizade e sexo. Por mais que as histórias se assemelhem às livros famosos ou a filmes, há, sempre, um elemento criativo e inovador que faz com que o modelo do processo da escrita de White & Arndt (1991) tenha uma característica recursiva nas várias fases do modelo. O componente da criatividade está sempre presente nas fases de edição, geração de ideias, estruturação das ideias, foco no tópico e na avaliação.

4.1.2.3 Sentimentos

O subtema **sentimentos** emergiu das relações interpessoais, da colaboração e dos laços afetivos estabelecidos ao longo do projeto, e se liga aos outros dois temas e seus subtemas. Segundo Murray (1992) e Villamil & Guerrero (1996), tarefas de escrita colaborativa demandam que os alunos utilizem uma variedade de habilidades sociais que podem ajudar a promover senso de responsabilidade, cooperação e de pertencimento ao grupo. Vários sentimentos positivos e negativos surgem na interação entre as partes e o todo. Os sentimentos afloram quando o grupo precisa tomar decisões frente às dificuldades, no momento de revisão e edição e durante todo o processo da escrita, até o seu término. Sentimentos de medo, frustração e decepção são percebidos, por exemplo, quando os alunos receberam o primeiro comentário do professor. Alguns alunos veem os comentários como algo negativo, porque isso implica revisar e trabalhar novamente no texto. Outro sentimento negativo foi o fato de não haver muito interesse ou pouca motivação por parte de um dos membros do grupo. Percebi que sentimentos negativos podem influenciar o sistema ou a dinâmica do mesmo, mas não o seu conjunto; ou seja, o todo. Os excertos a seguir demonstram sentimentos negativos em relação às tarefas:

(P. 2) Depois do feedback dado pelo meu professor, eu e meu grupo ficamos **um pouco receosas** porque tínhamos errado muitas coisas. **Procuramos nos acalmar**, ler o que eu tinha errado e depois ir para o Google docs consertar todos os erros que tínhamos cometido.

(P.13) No início eu achei que daria super certo e eu esperava a colaboração e seriedade do grupo ao fazer a história. Porém

minhas expectativas foram quebradas logo na primeira semana, apesar do Google Docs ser organizado e facilitar a realização de textos em grupo, o grupo **quase nunca colaborava, entrávamos muito pouco em casa, normalmente só utilizávamos quando na aula de inglês.**

(P. 28) **Acho que se os alunos tivessem mais maturidade poderíamos ter nos dado muito melhor** com o trabalho super interessante proposto por nosso professor.

(P. 25)[...] **mas desanimou devido aos erros cometidos**, tais como concordância, tempo do verbo, pontuação, falta de clareza, entre muitos outros).

(P.3. [...] **todavia, não achei agradável pois é trabalhoso, e acabei deixando a história pior pela minha falta de interesse.**

Nesse projeto, não houve ruptura de grupo algum; ou seja, o fenômeno da desorganização ou entropia⁴² (MORIN, 1990, p. 46) não foi evidenciado. Todos conseguiram realizar as tarefas até o fim. Isso me leva a crer que os grupos de participantes, como um sistema vivo, têm característica auto-organizadora. Segundo afirma Mariotti (2007), com apoio em Axelrod & Cohen (1999), o que determina a complexidade de um sistema não é o número de partes de que ele é composto, mas a qualidade das interações (em termos de demonstração de satisfação, de acolhida das sugestões, de envolvimento entre si, de capacidade para exercer empatia, etc., durante a realização das atividades) que as partes estabelecem entre si. Quanto maior e melhor a inter-relação de suas partes, maior será a habilidade de interagirem com o seu meio e maior capacidade elas terá para se adequar às mudanças. Penso que a minha contribuição, como professor e colaborador, tenha exercido algum efeito nessa auto-organização do sistema, uma vez que estive sempre preocupado com aqueles grupos que pareciam ter baixa interação ou não muito motivados. Notei que os grupos com maior nível de satisfação e motivação, obtiveram um desempenho melhor em relação a qualidade linguística do trabalho. Alguns exemplos ilustram minha percepção:

⁴² O termo entropia, próprio da Física, denomina a desordem ou ausência de sinergia. A ausência ou pouca interação dos elementos que compõem um sistema faz com que esse sistema pare de funcionar adequadamente.

(P. 6) Sem o feedback o nosso texto final não teria atingido o resultado que atingiu o que **nos deixou muito mais orgulhosos do trabalho.**

(P. 14) O processo de reedição das histórias de ficção foi inacreditável. Não imaginava **que havíamos cometido tantos erros e erros bobos que agora, eu penso que não os cometeria. Foi muito divertido, rimos muito de nossos erros...** discutimos aspectos colocados pelo professor e pelos colegas que comentaram e acho que melhoramos e muito a nossa história.

(P. 2) Penso que o meu desempenho no trabalho foi muito bom. Eu **fiz mais coisas do que as outras integrantes do meu grupo**, mas não tem problema. Acho que o desempenho do grupo em geral foi muito, muito bom. Não ficamos enrolando durante as aulas que o professor disponibilizou para escrevermos **o conto, que ficou muito bom, modéstia a parte.**

(P.21) [...] mas notei também que **meu professor e meus amigos gostaram muito, acharam criativo e elogiaram também a história feita por mim e pelo meu colega, [...]. Ou seja, fiquei muito feliz, orgulhoso e achei que a minha história ficou muito boa e criativa**, criativa e com alguns poucos erros ortográficos e erros de conjugação verbal

Outros sentimentos reforçam a minha percepção de que o projeto de escrita colaborativa ajudou a promover espírito de solidariedade entre as partes e entre os grupos. Segundo Mariotti (2007, p. 138), uma característica da prática do pensamento complexo é buscar sempre a consciência de solidariedade, acolhimento e responsabilidade. Além desse espírito de solidariedade, percebo que também houve espírito de pertencimento ao grupo; ou seja, as partes, com esforço e colaboração, trabalhavam para que o resultado final fosse o melhor. Os excertos que disponibilizo a seguir ilustram bem isso:

(P. 1) **Por isso, penso que ambos eu Meu parceiro de grupo é muito prestativo e meu amigo, mas como se ve ate em suas notas ele não é muito bom em inglês e, por isso, acabei que quase carregando a gramatica e ortografia do trabalho, enquanto meu parceiro sugeria ideias e me ajudava escrevendo oque eu ditava.como meu parceiro de grupo nos empenhamos nesse trabalho e demos nosso melhor, que nos foi recompensado com um bom resultado**

(P. 35) [...] Eu particularmente gostei da historia que fiz com a [...] minha colega, trabalhamos muita nela e **percebi que os colegas que comentaram realmente queriam ajudar a**

melhorá-la. Eles pensavam, refletiam e trabalharam muito com a gente. Isso realmente ajudou a melhorar o conto; muitas vezes perceberam erros que não havíamos notado antes, pediam para mudar a ordem explicar mais algum detalhe ou fato, e até elogiar.

(P. 30) Eu gostei muito do resultado final da minha short story. Meus colegas a elogiaram pela criatividade do enredo e **me ajudaram a corrigi-la.** Foi um longo trabalho mas valeu à pena, pois eu nunca havia escrito uma história antes, e gostei muito da experiência! **Minha amiga ajudou demais. Tivemos que pensar muito juntas e também receber críticas construtivas [...]**

(P. 3) [...] Toda a reedição foi feita em sala de aula e durante o processo conversamos bastante, **afinal queríamos que a nossa história ficasse "com a cara de todo o grupo**

Percebi que as partes podem influenciar as outras partes e o sistema, tanto positivamente quanto negativamente. Segundo Mariotti (2007, p. 154), as propriedades das partes se “dissolvem” no sistema ficando, assim, ocultas ou encobertas. Em contexto de escrita colaborativa on-line, por exemplo, a maior ou menor participação e desempenho de uma das partes se dilui na apresentação final do produto.

4.1.2.4 Diversão

O subtema **diversão** surgiu nas interações entre os participantes enquanto as relações interpessoais eram construídas. Sentimentos positivos serviram de combustão para que houvesse um clima de diversão na realização das tarefas. Esse clima favorável de descontração, de liberdade e de alegria fez com a criatividade fosse fomentada. É bem provável que indivíduos, estando motivados e com alto nível de satisfação, percebam que a tarefa de aprendizagem está associada à diversão. Penso que o subtema **diversão** se justifique pela liberdade quanto à decisão sobre o que escrever aliada à autonomia concedida ao grupo para criar algo para um público-leitor existente, real. O desafio da tarefa, em si, de se criar algo novo em L2 para um público familiar, possivelmente, pode ter servido de mecanismo ativador para aqueles que gostam de desafios e de ultrapassar seus próprios limites. Elementos não

menos importantes, a cooperação e a colaboração entre os participantes desempenharam importante papel ao longo de todo o processo de escrita, até o seu término. A seguir, cito alguns exemplos dessas percepções registradas, por participantes-alunos, em seus relatos:

(P. 5) Acho que todos os membros do grupo contribuíram muito para o desenvolvimento do texto e também em sua reedição. Acho que **houve muita cooperação entre os colegas, o que, além de tornar essa experiência interessante, tornou-a divertida, pois redigir uma redação sozinha seria, além de complicado e muito mais difícil, chata. Adorei esse trabalho pois foi uma experiência diferente das que costumamos viver em sala de aula.**

(P. 15) O processo de reedição das histórias de ficção, conto, foi bom porque, além de fazer uma melhor história com conselhos do professor e dos colegas, **poderíamos ao mesmo tempo nos divertir com os parceiros de grupo e colegas que deram o feedback, podendo conversar durante a reedição, uma coisa que durante o horário normal de aula na sala não poderíamos fazer como no laboratório de informática.** [...]

(P.23) Escrever com os colegas **foi muito divertido**, cada um compartilhou suas opiniões, e reunimos tudo em um mesmo texto, **colocamos alguns fatos ligados ao que gostamos. Acredito que todas as histórias ficaram legais, engraçadas e todos se divertiram no laboratório.**

(P. 30) [...] **As aulas ficam mais divertidas pois podemos compartilhar opiniões e ideias com nossos colegas. Nós também sentimos prazer em escrever a história, e eu acho que quando isso ocorre, ou seja, quando realizamos algo com carinho e interesse, a qualidade do trabalho fica bem melhor.** Todos da nossa sala tiveram a oportunidade de interagir com outros grupos, e não apenas com aqueles mais íntimos, pois ao ler histórias de outros colegas e comentar e possível conhecer novos pensamentos e novas pessoas, que na maior parte das vezes, nunca imaginamos que poderíamos interagir.

(P.37) [...] Mas como eu e minha amiga gostamos do trabalho e estávamos nos **divertindo**, foi facilitada a confecção desse. Às vezes havia pequenas dispersões mas logo depois nos lembrávamos de nosso verdadeiro **objetivo que era terminar** o texto com muita dedicação para também ganhar uma **boa nota** depois.

4.1.2.5 Colaboração

Outro subtema que emergiu das minhas interpretações é a **colaboração**. A colaboração no projeto depende das relações sociais que são estabelecidas, no nível de interação, motivação e criatividade entre as partes e o todo. Por meio da colaboração é que surgem vários movimentos processuais da escrita colaborativa, tais como geração das ideias, revisão dos textos e avaliação do produto, conforme o modelo da escrita de White & Arndt (1991). Penso que esses movimentos processuais se ligam ao princípio da recursividade no pensamento complexo (MORIN, 2009). Os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam; ou seja, as ações e interações dos indivíduos no ambiente tecnológico fazem com o processo de escrita mantenha-se em funcionamento e o seu sistema se conserva vivo.

A aprendizagem colaborativa segundo Donato (1994), Storch (2005) e Figueiredo (2006), ajuda aprendizes a descobrir novas formas de aprender, pois a aprendizagem não só acontece com a troca de ideias ou informações, mas na construção delas e também na utilização de estratégias de aprendizagem. De acordo com Hirvela (1999), a ideia básica subjacente à aprendizagem colaborativa é a de que determinados tipos de conhecimento são melhor adquiridos por uma aprendiz por meio de um processo de comunicação com outro(s). Hirvela (1999) e Li *et al.* (2012) acrescentam que a colaboração pode fomentar o desenvolvimento crítico, a co-criação do conhecimento e do significado, a reflexão e a aprendizagem transformadora. Essas opiniões podem ser exemplificadas nestes excertos do *corpus* deste trabalho:

(P. 9) O meu desempenho e dos integrantes do meu grupo foi muito bom, **todos ajudam muito e juntas empenhamos** para buscar uma melhora para o nosso texto. Fizemos um ótimo trabalho em grupo que **não seria o mesmo se estivessemos sozinhas. Cada contribuição de cada integrante do grupo foi muito importante para a realização** deste trabalho que nos acrescentou e nos proporcionou um enorme aprendizado.

(P. 10) Logo no início eu gostei muito de poder fazer textos com amigos porque assim **podemos trocar ideias e o texto ficar mais bem redigido. Além disso, gostei muito de poder mudar o que meu colega escrevia e ele também poder mudar o que eu havia escrito.**

(P. 19) Pudemos **trabalhar verdadeiramente em conjunto, cada uma dando suas opiniões e escrevendo o texto, junto com a outra pessoa.** Isso é um aspecto muito positivo, pois **cada parte do texto é feita com a ideia de um dos participantes.**

Esse projeto de escrita com base na aprendizagem colaborativa, às vezes, tem, no entanto, características de aprendizagem cooperativa. Segundo Onrubia, Colomina & Engel (2010), a aprendizagem cooperativa apoia-se, essencialmente, em um processo de divisão do trabalho no qual os participantes concordam em se ajudarem uns aos outros. Há variações nos níveis de conexão, bidirecionalidade e profundidade nas trocas comunicacionais, que dependem de discussão, planejamento em conjunto e troca de papéis. Há pontos em comum entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa: uma não exclui a outra, mas dialogam e se complementam. Nussbaum-Beach & Hall (2012), a propósito, apresentam três elementos convergentes entre colaboração e cooperação, quais sejam: a) indivíduos trabalham juntos com um objetivo; b) os membros do grupo unem-se em esforços; e c) eles constroem conhecimento.

Percebo que a cooperação aconteça acentuadamente fora da sala de aula de Inglês por diversos motivos. Os participantes dividem tarefas e responsabilidades, quando estão fora do contexto da escola. Os elementos convergentes, citados por Nussbaum-Beach & Hall (2012), e identificados no *corpus* deste trabalho, de certa forma, podem ser exemplificados com os trechos que transcrevo a seguir:

(P. 2) No caso do meu grupo, **eu fiz o trabalho todo manualmente e uma garota que o digitou no Google Docs**, assim parece que eu não fiz nada, já que ela que digitou, mas, muito pelo contrário, eu **elaborei a história quase inteira sozinha.**

(P. 30) Não tivemos nenhum problema, fizemos a reedição de forma simples e prática, **cada pessoa corrigia uma parte da historiam em um computador.**

Os grupos, de forma autônoma, se auto-organizaram para realizar as tarefas, quando o horário de aula não era suficiente para escreverem.

Na FIG. 14, por exemplo, podemos notar que os membros do grupo interagem simultaneamente, fora do horário escolar, trabalhando no texto, em colaboração feita a quatro mãos:

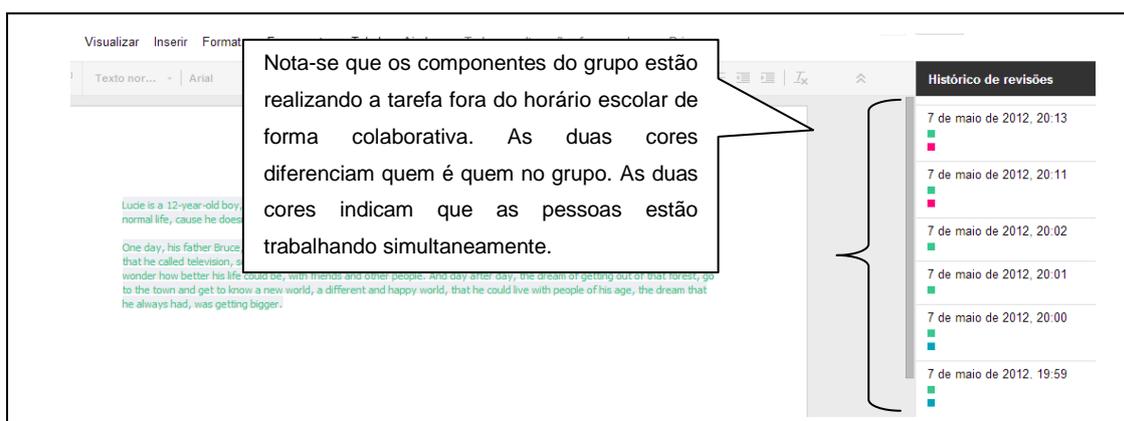


FIGURA 14 - Colaboração do grupo fora do horário escolar.

Fonte: Dados coletados e organizados pelo autor.

Já na FIG. 15, apresentada a seguir, podemos notar que há apenas um integrante do grupo trabalhando no texto, o que indica que está *sozinho*, on-line, fazendo possíveis modificações e acréscimos. Ficou evidenciado que, em trabalho de escrita colaborativa, mesmo sendo em grupo, há momentos em que um membro tem autonomia para decidir e alterar o que achar conveniente, demonstrando sua individualidade, sua voz e seu conhecimento de língua, porque não há outros on-line:

Aqui a participação é de apenas um integrante do grupo, em horário após o término das aulas. Podemos notar (em verde) que o aluno escreve sozinho, sem ajuda de outros.

After torturing the dog, the man cut its head off and threw it in the boy's backyard. When the boy woke up next morning and saw the bloody head of his old friend, he felt anger. After he had buried the head of the little animal in his backyard, then he remembered of an old book about **he had found two years ago on** ancient curses and plagues. Without knowing the meanings of the curses or knowing the effects of plagues, he decided he would take revenge on whoever did that to your dog. He then read the book's index and chose a chapter perfect for the occasion, called "Revenge." He chose what seemed fair or, in other words, the worst curse that had in the book and followed all the steps, so that plague had the expected result. After the curse was cast, the man didn't find any more dogs in the streets. As much as he sought animals to make his sadistic games, he did not find any of them.

Histórico de revisões

- 2 de maio de 2012, 21:37
- 2 de maio de 2012, 21:36
- 2 de maio de 2012, 21:35
- 2 de maio de 2012, 21:33
- 2 de maio de 2012, 21:32
- 2 de maio de 2012, 21:31
- 2 de maio de 2012, 21:31** (Restaurar esta revisão)
- 2 de maio de 2012, 21:31
- 2 de maio de 2012, 21:29

FIGURA 15 - Cooperação individual fora do horário escolar.
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

A colaboração no projeto de escrita foi importante para que houvesse envolvimento de todos e para que o trabalho em equipe tivesse o efeito desejado; ou seja, uns ajudando os outros a construir conhecimento. Quando apresentei esse projeto às turmas, meu principal objetivo era estimular a autonomia dos alunos para aprender mais Inglês fora da sala de aula, criar um espírito de trabalho colaborativo de grupo, motivá-los a escrever, com criatividade, na língua-alvo, além de aliar as novas tecnologias digitais à minha prática pedagógica. Os excertos de relatos a seguir demonstram que alguns dos meus objetivos foram alcançados:

(P. 6) [...] **aprendemos a trabalhar em equipe e aprender a fazer textos em conjunto. Foi bom fazer isso em grupo oq os colegas puderam ajudar uns aos outros dessa maneira.** [...]

(P. 8) Não houve grandes problemas pela **união do grupo**, o que, no final, contribuiu para uma boa história

(P. 9) O meu desempenho e dos integrantes do meu grupo foi muito bom, **todos ajudaram muito e juntas empenhamos** para buscar uma melhora para o nosso texto. Fizemos um ótimo trabalho em grupo que **não seria o mesmo se estivessemos sozinhas. Cada contribuição de cada integrante do grupo foi muito importante para a realização** deste trabalho que nos acrescentou e nos proporcionou um enorme aprendizado.

(P. 23) Estes erros foram analisados por todos os componentes de meu grupo e ambos **modificamos de acordo com a opinião conjunta do que seria o mais correto** de permanecer na história ou de ser retirado e depois modificado.

(P. 34) **Estou muito orgulhosa do resultado final e gostei muito de trabalhar com minha amiga e colega**, [...] Espero que algum dia **possamos reviver essas experiências**, que foram tao boas e proveitosas para nós.

Segundo Morin (1990), um sistema auto-organizador se destaca do meio por sua própria autonomia e individualidade. Ele mesmo produz os elementos que o constituem, fazendo-o auto-organizado. A colaboração entre os grupos se faz de maneira aleatória. No caso desta pesquisa, a interação face a face predomina quando os grupos estão reunidos no laboratório de Informática, na aula de Inglês (P. 17, P. 20, P. 21, P. 23, P. 29). Por outro lado, a natureza complexa dessa colaboração faz com que os grupos interajam não só fisicamente, mas que, ao mesmo tempo, utilizem os mecanismos de *chat* e/ou de comentários do *Google Docs*. Apresento, a seguir, alguns relatos que comprovam isso:

(P. 17) **Não utilizamos muito o chat porque sempre(todo dia) agente se encontra no colégio e assim podemos discutir pessoalmente** sobre o andamento da nossa short story.

(P.20) Porém o chat não foi muito utilizado por nosso grupo uma vez que **estávamos muito próximos na sala de informática e o diálogo oral é mais fácil**, nos expressamos melhor por meio dele e mais produtivo.

(P. 21) Nós não utilizamos muito o chat do google docs, aproveitamos **bastante as aulas para fazer o trabalho**, e portanto por todas estarem presentes **discutíamos as ideias pessoalmente**.

(P. 23) Não houveram discussões no chat, pois todos os textos foram **elaborados com o grupo reunido**.

(P. 33) Para falar a verdade, nós quase não utilizamos o chat, já que **estávamos utilizando os computadores do laboratório de informática do colégio, e por isso estávamos muito próximos**. Por isso, tudo que discutimos foi pessoalmente e não tivemos necessidade de utilizá-lo

Essa ferramenta de *chat* era usado não só para discutir sobre o trabalho, mas, também, como ferramenta de diversão (P. 4, P. 5, P. 7, P. 32), e, por isso, penso que essa ferramenta ajudou muito a fortalecer relações sociais, estreitando laços afetivos, como ilustram os exemplos a seguir:

(P. 4) Nós realmente discutimos muito mais sobre o conto no chat do que sobre outras coisas, **mas não dá para discutir sobre só o trabalho entre amigos, então acabávamos nos desviando do foco para conversar sobre outras coisas, como músicas, televisão, etc.** Não me lembro agora do que alguém disse no “chat” que não poderia ter “aparecido”, mas **provavelmente alguns palavrões.**

(P. 5) Nos "chats" (bate-papos) do Google Docs eram discutidos assuntos de varias naturezas. Porem os assuntos eram normalmente divididos entre a confecção do trabalho e sobre assuntos aleatorios, **conversas entre amigos, que nao podiam "aparecer"** porque nao eram sobre o assunto tratado no texto.

(P. 7) Nos chats era mais discutido a respeito do proprio texto mas **sempre havia um ou outro comentario mais por fora ou algumas brincadeiras que não deveriam aparecer.**

(P. 32) Eu e as meninas do meu grupo usamos o Google Docs como um modo de "**distração do trabalho**" porque as mesmo tempo que íamos fazendo o texto juntas **nos digitávamos músicas que lembravam a nossa infância no chat.** Isso deixou o trabalho mais **animado e divertido** o tornando **também prazeroso.** Assim conseguimos o fazer não só por obrigação e sim também por diversão.

Não posso deixar de notar a importância da teoria de Vygotsky (1998), nesse projeto de escrita, no que diz respeito ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. As ideias de Vygotsky (1998) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se evidenciam claramente em atividades colaborativas, porque a capacidade do indivíduo de desempenhar tarefas com ajuda de outros indivíduos mais capazes facilita o acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Essa percepção pode ser deduzida da leitura dos excertos a seguir:

(P. 3) [...] Além disso, gostei muito de **poder mudar o que meu colega escrevia** e ele **também poder mudar** o que eu havia escrito. Assim, **podemos nos consertar** e deixar o texto mais correto e elaborado.

(P. 9) [...] conversamos sobre o que havíamos lido e **discutimos sobre o que a gente poderia melhorar em nosso texto** e o que realmente estava errado. **Conversando em grupo ouvimos a opinião de todos e escutando cada um**, pudemos ver qual ideia de melhora realmente era a melhor. **Foi muito bom fazer isso em grupo para que possamos conversar e obter uma melhora. Com certeza, nossa melhora não seria a mesma se não tivéssemos feito a reedição em grupo.**

(P. 19) O meu desempenho e o desempenho das pessoas de meu grupo foi satisfatório, **alguns de nós trabalhamos, escrevemos e editamos mais o nosso texto e outros fizeram isso porém não tanto quanto o esperado**, porém, juntas nós fizemos um bom texto e depois nós o consertamos para que ele ficasse melhor e com menos erros

Baseando-me, também, em pesquisadores como Donato (1994), Storch (2005) e Figueiredo (2006), afirmo que a aprendizagem é um processo ativo, em que o aprendiz constrói novas ideias, contando com a ajuda de seus pares mais capazes.

4.1.2.6 Dificuldades

O subtema **dificuldades** emergiu dos textos coletados e se refere ao tema interação. Coniam & Kit (2008) e Li *et al.* (2012), ressaltam que há problemas nas abordagens que focam colaboração. Um dos problemas está relacionado à própria colaboração em que conflitos surgem, quando os integrantes do grupo têm diferentes opiniões sobre determinada questão que abordam. É comum um querer convencer o outro de que a sua opinião ou ideia é a melhor. Esses pesquisadores ainda levantam outro problema, que está relacionado com o comportamento negativo de alguns alunos. Um ponto pertinente, destacado por Li *et al.* (2012), por sua vez, está relacionado à questão do tempo, que nunca é suficiente para o término da tarefa na sala de aula, levando alunos a terem de

escrever após a aula. Essas percepções também estão presentes no meu estudo, como, atestam, por exemplo, estes excertos:

(P. 2) O conto foi escrito da primeira vez com muitos problemas, pois tínhamos muitas discussões, **cada uma queria impor a sua ideia, logo, nesse sentido tivemos alguns problemas**. Mas conseguimos contorná-los, achando um modo de colocar um pouco de cada ideia tida. [...]

(P. 6) o desempenho dos integrantes do grupo foi ótimo e todos deram duro para um resultado final bom. Tivemos **alguns problemas de discordancia** entre o grupo apenas na hora de criar a **história mas depois que chegamos em um acordo o trabalho fluiu muito bem** e a história ficou do jeito que queríamos, depois disso apenas o feedback do professor e colegas foi necessário para deixar o nosso texto muito melhor.

(P. 16) **Claro que durante a confecção do trabalho ocorreram discussões, quase brigas muito serias mais sobre o assunto do texto** nada em particular que não fosse sobre o trabalho e acho que não há coisas nos chats que não devam “aparecer” pois tudo foi sobre o trabalho **apesar de algumas bricadeiras** comuns em todo trabalho.

(P. 32) [...] Embora houvessem alguns **momentos de conflito, quando não concordávamos com alguma crítica** de um colega ou tínhamos dificuldades para entrar em consenso sobre como deveria ficar a nova estrutura do texto [...]

(P. 34) [...] Uma desvantagem é que nem sempre as **pessoas do grupo querem a sua ideia e isso traz divergências**, afinal ninguém pensa igual e, **até encontrarmos algo que agrade a todos demora um tempo e nem sempre as ideias escolhidas vão realmente agradar a todos**.

(P. 38) Não era discutido muita coisa nos chats, mas quando era discutido algo, era sempre um componente do grupo, **o [...], falando mal do outro componente do grupo, o [...], que apagava os comentários**. Nas poucas vezes que discutíamos sobre o trabalho, falávamos no próprio laboratório e não nos chats.

Figueiredo (2006) relata que pode haver discordâncias e conflitos no esforço para resolução de alguma tarefa, quando há interação entre alunos, porque eles não agem de forma passiva quando dialogam. A divergência quanto a opiniões e pontos de vista pode gerar problemas. Quando pelo menos um dos alunos adota uma atitude de dominação ou uma atitude passiva, o nível resultante de interação tende a diminuir e, portanto, nem toda interação em

pequenos grupos pode oferecer oportunidades reais de aprendizagem com a ajuda de um par mais competente (posto que essas oportunidades dependerão, também, do comportamento das partes envolvidas) e co-construção do conhecimento (DOBÃO, 2012). Alguns exemplos ilustram essas percepções, como estes relatos:

(P. 1) O processo foi de certo modo fácil pois eu e meu grupo temos uma boa convivência e **também meu grupo confia em minhas decisões, por isso, sempre que necessário eu me expunha** e, se houvesse alguma dúvida ainda em questão, eu e meu grupo íamos ao professor [...]

(P. 2) [...] Escrevemos a história juntas durante a aula do Sérgio, **porém o tempo dado não foi o suficiente** e tivemos que terminar em casa, o que deu alguns problemas e acabou que eu escrevi mais do que as outras do meu grupo. [...]

(P.36) Caro Sérgio,
Quanto estiver lendo este precioso comentário gostaria de informar que o Sr. [...] **nao anda correspondendo com o esperado ao longo de nosso trabalho sobrecarregando os outros integrantes do grupo. Gostaria de tambem enfatizar que tal texto foi fruto do trabalho de apenas 2 membros do grupo e não de todos.** Grato, [...]

Acredito que o subtema **dificuldades** esteja relacionado ao princípio da ecologia da ação (MAROTTI, 2007, p. 161). Esse princípio se refere às ações humanas que frequentemente escapam ao controle e vontade dos sujeitos, podendo produzir efeitos inesperados e às vezes contrários às expectativas. Esse princípio ajuda-nos a perceber que as interações e ações humanas estão imbuídas de imprevisibilidade, incerteza e indeterminismo, como nos excertos acima supracitados.

4.1.3 TAREFAS

O tema **Tarefas** emergiu das minhas leituras dos questionários respondidos pelos alunos. Esse tema centra-se, especificamente, nas duas tarefas de escrita colaborativa. White & Arndt (1991) entendem que a escrita é um ciclo

recursivo de elementos que interagem entre si, de forma não-linear. Segundo esses autores, a escrita envolve um ciclo constante de geração e estruturação de ideias, com múltiplas revisões, reflexão e avaliação. As partes desse modelo não podem *funcionar* ao mesmo tempo, mesmo se o escritor for experiente e tiver domínio linguístico. Meu projeto de escrita colaborativa foi elaborado partindo desse modelo, por ter uma característica complexa; ou seja, não linear, interativo, recursivo, sujeito a idas e vindas durante o processo. Apesar de White & Arndt (1991) não mencionarem o pensamento complexo em seus estudos, penso que esse modelo é intrinsecamente complexo, porque é composto por subprocessos ou fases que podem ser seguidos(as) em sequência, ou aleatoriamente. Há uma ideia de circularidade ou recursividade implícita, quando se estabelecem relações entre os subprocessos. Uma vez que todas as fases estão ramificadas, a intervenção em cada uma das partes afetará as outras; ou seja, o todo.

Os subtemas do tema **Tarefas** foram nomeados **edição**, **feedback**, **erro**, **motivação** e **aprendizagem**, e estão representados na FIG. 16, a seguir:

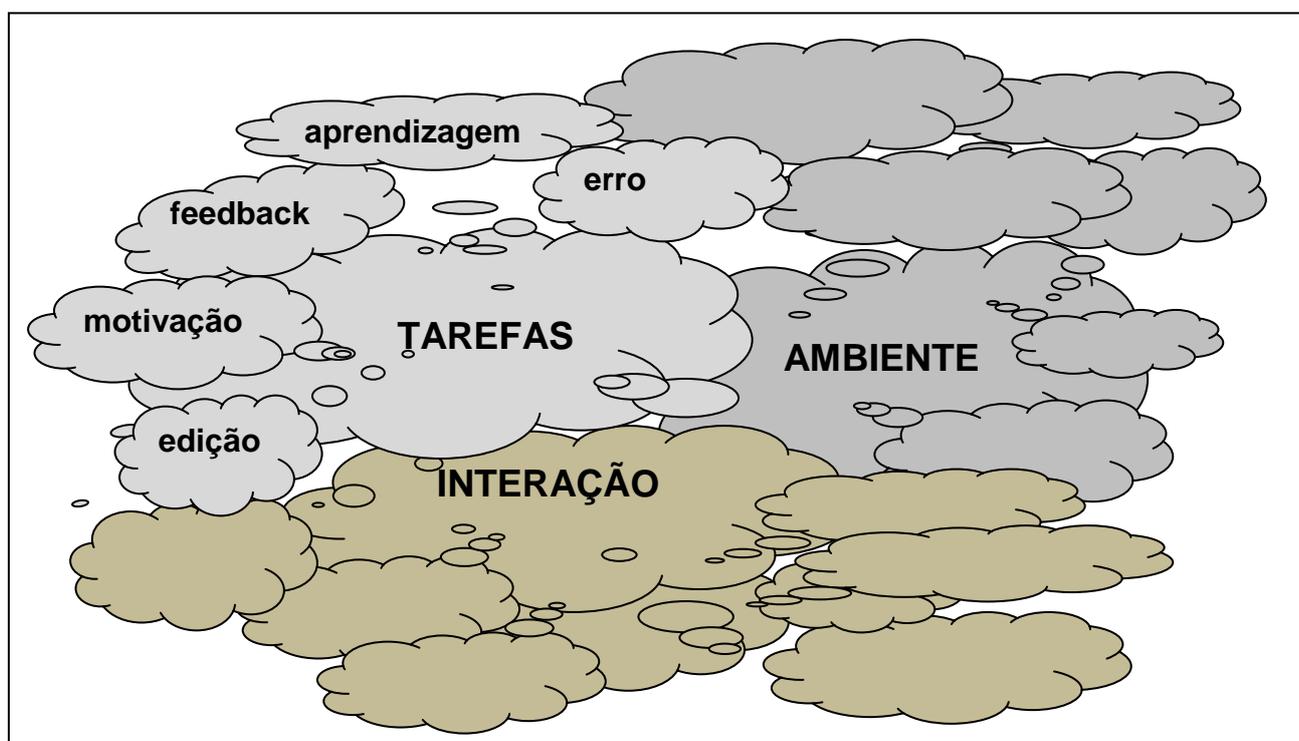


FIGURA 16 - O tema Tarefas e seus subtemas.
Fonte: Obra do autor.

4.1.3.1 Edição

O subtema **edição** emergiu dos textos interpretados e corresponde àquela fase da escrita em que os autores discutem melhor as ideias iniciais, reescrevem, modificam e corrigem as inadequações encontradas do texto, de acordo com suas opiniões. Essa fase, que também pode ser entendida como de revisão, se caracteriza pela tomada de decisões na qual o grupo pensa e repensa em o quê e como escrever. A edição não pode ser dissociada do *feedback*, porque somente após os comentários é que a edição⁴³ acontece. É a partir do *feedback* dos colegas e do professor que o grupo percebe o que pode ser melhorado, o que precisa mudar e começa a ter uma compreensão melhor das questões linguísticas. Villamil & Guerrero (1996), Ferris (2003) e Figueiredo (2006), levam a crer que a revisão por pares constitui uma oportunidade única para os estudantes de L2 discutirem e formularem ideias sobre o conteúdo de sua escrita, desenvolver habilidades de leitura e escrita analítica e crítica, bem como para se beneficiarem de assistência mútua no desenvolvimento de habilidades específicas de L2 e estratégias discursivas. As manifestações de alunos que transcrevo abaixo evidenciam essas práticas e sua importância, sob a sua ótica:

(P. 7) O processo de reedição do nosso texto foi muito bom e tranquilo. Nosso grupo trabalhou de forma eficiente e rápida e isso foi muito bom pois além de **corrigir os erros cometidos** ainda conseguimos **ter ideias novas** para implementar a história e deixar o seu final melhor escrito e muito mais emocionante. Durante a reedição também aprendemos algumas regras de inglês q não sabíamos ou fomos desatentos durante a execução dele [...]

(P. 12) **É uma atividade muito importante e que nos ajuda muito, pois por ser prática conseguimos absorver muito melhor do que em uma aula teórica. É muito interessante criar frases e termos que escolher aquele tempo verbal já estudado isoladamente.**

⁴³ Neste trabalho, uso o substantivo *edição* como sinônimo de *revisão*.

(P. 19) [...] É muito importante para o nosso grupo consertar e **perceber os nossos erros pois assim aprendemos melhor e depois ao fazer outros textos, podemos escrever melhor e sem erros, e o feedback do professor e também dos nossos colegas nos ajudam a perceber isso.**

(P. 24) Após o feedback dado pelo professor, **eu e o meu grupo nos juntamos e consertamos o que havia de ser consertado, melhoramos o que havia de ser melhorado. Demorou um pouquinho, pois haviam partes que realmente estavam sem sentido, partes que pulavam, partes sem lógica.** [...]

Villamil & Guerrero (1996) mostraram que, quando os alunos são convidados a edição/revisão por pares, tendem a se concentrar em erros no nível de frase e palavra. Além disso, indivíduos podem dar e receber ajuda, ambos podem “ensinar” e aprender no processo de edição/revisão. Percebi que muitos alunos começaram a prestar (mais) atenção em estruturas gramaticais, como em tempos verbais, por exemplo. Outros se preocuparam-se com o uso do vocabulário, como podemos perceber nestes trechos:

(P. 3) Nós corrigimos algumas palavras erradas, **colocações de pronomes**, faltas de palavras(**verbos, substantivos e adjetivos**, mas o que nós mais tivemos que corrigir foi a **conjugação verbal** porque nós misturamos muito o **passado** e o **presente**(um erro muito grave). Esse feedback feito pelo meu professor me fez acordar para alguns erros que eu tenho com frequência e me ajudou também a aumentar meu vocabulário.

(P. 8) Algumas modificações feitas foram:

- 1- substituir tempos verbais errados, como **HAVE por HAS ou HAD.**
- 2- erros de pontuação, como o **emprego de vírgulas ou pontos.**
- 3- erros acidentais em abreviações, como **Mr., Mrs. e Ms.**

(P. 26) Realizamos o processo de reedição nas aulas reservadas para isso pelo professor. Após olhar os feedbacks, discutimos sobre todos os erros que apareceram, sobre palavras sinônimas para **corrigir os “WW”⁴⁴ (palavras que mantivessem o sentido que queríamos para o texto).** **Discutimos também sobre os “VT”, até achar o tempo verbal correto a se usar.** [...]

⁴⁴ Essas abreviações são partes de uma aula sobre como dar *feedback*, em que o professor distribuiu uma folha contendo alguns símbolos (*correction symbols*) para ajudar na revisão e correção dos textos (ANEXO C).

Extraí outros exemplos que ilustram esse fenômeno dos próprios trabalhos, nos quais há interação de colegas por meio de comentários ou alteração no corpo do texto. Percebe-se, aí, que a preocupação dos grupos, na fase de edição, vai além das questões linguísticas, passando pelo campo das ideias e opiniões, como ilustra a FIG. 17, a seguir:

16:59 21 de mai de 2012 - Reabrir ✓

Texto selecionado:
heard that newspaper
 there is no way to heard a newspaper, because the "newspaper" is a paper that has the news impressed inside, so you can just read it... I think that you wanted to say: heard the news...

Responder

20:44 21 de mai de 2012
 I agree.

12:26 24 de mai de 2012
 So do I :)

14:11 8 de nov de 2012
 Marcada como resolvida

Adicionar um comentário reabrirá esta

17:52 29 de out de 2012

Texto selecionado:
(the nazist child)
 ele nao era nazista, apenas filho de nazistas.Voces estao sendo injustos com ele

Responder - Resolver

ele vivia numa sociedade dividida entre nazistas , judeus e comunistas, logo era sim nazista
 17:56 29 de out de 2012

ele n esta inseido em nenhum dis gupos citados acima pois era uma crianca e n tem opiniao formada sobre o assunto
 17:58 29 de out de 2012

concordo com o matheus mendanha
 ela nao era nazista
 ele sentia pena dos judeus
 17:59 29 de out de 2012

entao uma crianca sem nocao de nacionalidade nao pode ser classificada como

17:37 11 de nov de 2012 Resolver

jewish people would be better, but also jews is correct

17:22 11 de nov de 2012 Resolver

to their friendship is better

17:41 29 de out de 2012 Resolver

can or can't ?

17:42 29 de out de 2012

can

17:35 11 de nov de 2012

could happen. you are suggesting something, so could is better

17:36 11 de nov de 2012 Resolver

missing a verb

17:47 29 de out de 2012 ▾

texto sem coesao, voces podiam desenvolver mais
 Responder - Resolver

17:41 29 de out de 2012 ▾

Texto selecionado:
Schmu
 o certo é Shmuel
 Responder - Resolver

17:41 29 de out de 2012 ▾

Texto selecionado:
el
 precisa de espaco depois do nome
 Responder - Resolver

FIGURA 17 - Comentários no processo de edição/revisão.
 Fonte: Dados coletados e organizados pelo autor.

Na edição, os grupos se auto-organizam; ou seja, as partes interagem e combinam, entre si, como será esse processo. Percebi algumas estratégias adotadas como: a) diálogo colaborativo sobre o *feedback* recebido antes de começar a revisar; b) divisão de tarefas entre as partes; c) uso de dicionários eletrônicos, como *Google Translator*; e d) pedido de ajuda ao professor. Alguns exemplos podem ser ilustrados pelos seguintes excertos:

(P. 1) Grande parte dos *feedbacks* falavam o erro que havia(por exemplo erro no verbo, palavra errada, difícil de entender, preposição errada, entre muitas outras coisas) e **nós tínhamos que chegar à conclusão de qual seria a melhor correção, já sabendo a base do nosso erro**. Assim ficou muito mais fácil de reeditar o conto e o grupo também teve muito mais qualidade na reedição deste, fazendo com que ele ficasse bom e sem muitos erros.

(P. 2) [...] Após o *feedback*, **nós nos reunimos no chat novamente para fazer as correções, e não tivemos nenhum problema, pois cada uma corrigiu uma parte, e fizemos um trabalho de equipe**.

(P. 4) Pesquisamos as palavras em **dicionários on-line** ou até mesmo **no Google tradutor**, tentamos ver se aquela palavra servia ou não e, em caso de não servir, saímos procurando por outra.

(P. 20) Durante o processo de reedição das histórias de ficção, meu grupo se reuniu e **começou a discutir sobre como aplicar a melhor correção para que a história ganhasse qualidade e para que um maior número de leitores pudesse lê-la** sem que ficasse cansativo com erros que prejudicassem sua leitura. Para isso meu grupo se empenhou no trabalho de corrigir a história e fica melhor de ser lida, sem muitos erros, embora ainda presente alguns.

(P. 22) Durante essa reedição, **discutimos sobre a maneira mais apropriada de inserir as melhores ideias e novas correções** ao nosso texto.

(P. 30) Durante o processo de reedição, muitas coisas tiveram que ser discutidas em grupo. Com 4 pessoas, **cada uma lia e dizia o que havia entendido. Se houvesse uma concordância unânime, a determinada parte do texto permanecia como estava**, mas se alguma pessoa discordasse era preciso mudar aquela parte pois isso era um indício de que algum leitor poderia entender a parte de um jeito errado.

(P. 16) Durante a reedição também nós ficamos com algumas dificuldades, que mesmo **observando em dicionários on-line**

e livros-dicionários de inglês não encontramos e assim contamos com a ajuda do professor para resolvê-los que nos ajudou muito e nos indicou outro dicionário de inglês on-line que nos foi muito útil. [...].

Na fase de edição dos trabalhos, nota-se que nem todos os comentários dos colegas são aceitos e nem todas as críticas dos outros grupos são aceitas. O grupo, sendo autônomo, decide o que deve mudar e se está de acordo com alguma opinião externa. Após a primeira versão de uma tarefa, o grupo tinha que convidar outros colegas de outros grupos e o professor para ler e comentar seu trabalho. Percebi que há certo *filtro* quando os outros grupos dão sugestões nos trabalhos. Muitos grupos só aceitam comentários relacionados a aspectos linguísticos, que, se pertinentes, os levam a melhorar seus textos. Outros grupos evitam mudar o conteúdo ou as ideias sugeridas por outros colegas externos, possivelmente, como autodefesa ou auto-afirmação do grupo. Essas percepções podem ser ilustradas pelos excertos a seguir:

(P. 25) **Algumas coisas aconselhadas pelos colegas nós mudamos, mas teve alguns conselhos que resolvemos não seguir e deixamos do jeito que estava.** O grupo releu a estória para ver se tinha algo sem sentido e modificamos algumas coisas que não faziam sentido. (auto organização)

(P. 28) Durante essa reedição **foram discutidos pelos integrantes do grupo as sugestões que deveriam ser aproveitadas e as que não teriam necessidade do mesmo,** ou seja, foram selecionados os feedbacks que, segundo a concepção do grupo, poderiam ser aproveitados para o melhoramento da história.

(P. 32) Após o feedback dado pelo professor o **grupo analisou-o e selecionou os itens que achava necessário serem corrigidos** e os que não eram, sendo estes últimos devidamente justificados para que o professor entendesse nossas razões para não mudá-los.

(P. 38) Durante o processo de reedição, eu e meu grupo consideramos alguns feedbacks e **desconsideramos alguns outros, por não concordarmos com seu conteúdo. Discutimos o que seria proveitoso para a nossa história e o que não seria proveitoso, o que poderia ser prejudicial.** Após fazermos isso, começamos a reedição pelo início da história e, a medida que vamos mudando as coisas de acordo com os feedbacks, vamos resolvendo-os.

Durante a revisão dos textos, houve várias interações presenciais com o professor, mas também *on-line*, tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Às vezes, eu ficava com vários trabalhos abertos na mesa, no laboratório de Informática, tentando interagir com vários grupos. O fato de meu nome aparecer como *on-line*, enquanto escreviam/editavam seus trabalhos, naquela hora, indicava que eu poderia estar lendo e avaliando, e, com isso, os alunos pareciam ficar mais concentrados na escrita. Isso reforçou a ideia de que o meu papel era de colaborar e dar suporte, como nas duas interações representadas nas FIG. 18 e 19, a seguir:

Ferramentas Tabela Complementos Ajuda A última edição foi feita em ... Comentários Compartilhar

11 B I U A Mais

8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

hs. Ju and I knew that it would be hard. We love each other. I decided to be strong and I travelled to Florence. I visited my grandmother and I paid the bills. I worked, except the fact that I had to think of my grandmother. I missed her presence. When we talked a lot and I felt closer to her. But when I was sad... Of course my grandmother realized that I was not strong. She let me go and let her here, because now she's better. I realized everyday that she needed me, so I won't separate of love for Ju and, at the same time I always

14:47 24 de mai de ... Resolver
 we are strong, we'll be strong (?)

Sergio Gartner 11:04 11 de ago ... Resolver
 strong for what??

15:39 14 de nov de 2012
 Pra superar essa barreira de tudo levando a uma separação de ambos

Responder...

Sergio Gartner 11:04 11 de ago ... Resolver
 Think of...

Sergio Gartner 16:43 9 de set de 2012 - Reabrir ✓
 Texto selecionado:
 DNAC,
 what is DNAC....?
 Responder

the company mentioned in the begging
 16:50 12 de nov de 2012

"...DNAC (the lab that created the virus)..."
 16:51 12 de nov de 2012

Marcada como resolvida
 16:55 12 de nov de 2012

Adicionar um comentário reabrirá esta

FIGURA 18 - Diálogos on-line entre professor e aluno.
 Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

A fase de edição, portanto, permeia todo o processo de escrita, com o concurso de novas ideias que vão surgindo, assim como de outras que, ao contrário, são descartadas. Reforça-se, assim, a noção do princípio da recursividade no processo de produção textual.

4.1.3.2 Feedback

Outro subtema importante foi o **feedback**, que emergiu como elemento complementar dos subtemas **edição, motivação e aprendizagem**. O *feedback* dado e recebido desencadeou vários sentimentos positivos e negativos, criou conflitos e fortaleceu laços afetivos. A fase do *feedback* demandou mais tempo que as outras fases iniciais, exigiram maior sinergia do grupo, envolveram interação de componentes externos, formando uma grande teia complexa. Morin (2009) e Mariotti (2007) entendem que o princípio retroativo pode ser entendido como *feedback*, porque esse termo traduz a capacidade que um sistema tem em se manter em equilíbrio frente às variações do meio. Penso que o *feedback* nos ajuda a compreender melhor fenômenos da L2, como o processo de escrita colaborativa. Baseando-me em Morin (2009) e Mariotti (2007), entendo que o *feedback* pode ser classificado como positivo ou negativo. Em sua forma positiva, funciona como um mecanismo amplificador; ou seja: quanto maior a interação, diálogo e motivação no contexto da escrita colaborativa, maiores as chances de haver um desempenho e resultado positivo. Já o *feedback* negativo permite haver uma quebra ou um desvio no sistema, podendo até desestabilizá-lo, criar conflitos e sentimentos negativos, como percebi e apontei nesse projeto. Percebi que houve *feedback* negativo e positivo em todas as tarefas, como evidenciam os exemplos a seguir:

(P. 1) O feedback do professor foi mais importante devido ao fato de que o professor, por ter um conhecimento maior, acaba por perceber erros que os colegas não percebem, ou seja, como eu e meus colegas temos o mesmo nível de inglês, o que um sabe é o que o outro sabe, ou seja, é um feedback com o

proposito de me fazer perceber coisas que esqueci de por. Já o feedback do professor é algo mais técnico, mais aprofundado e, por isso, acaba sendo mais construtivo e melhorando meu texto ainda mais. **Penso que o feedback dos colegas é muito útil também, pois temos também uma opinião externa de alguém da nossa idade. Resumindo, penso que, embora o feedback do professor seja o mais construtivo, o feedback dos colegas também é e ambos tem seu papel importante.**

(P. 9) O feedback dado pelo professor nos contos foi diferente do feedback dos colegas. O feedback do professor era melhor e mais construtivo, apesar de o feedback dos colegas também ajudar muito. Porém, **o feedback do professor era maior e mais completo, além de nem sempre concordarmos com o que foi dito no feedback dos colegas.** O professor sinaliza, na maioria das vezes, melhor e mostra o erro de uma maneira que fica mais fácil concertá-lo. **Apesar disso, todos os feedbacks, tanto o feito pelos alunos tanto o do professor, foram muito importantes para melhorar nosso texto e deixá-lo mais completo e correto.**

(P. 24) O feedback dado pelo professor nos contos foi mais profundo, enquanto o feedback dos colegas foi mais objetivo, os colegas marcaram mais os erros ortográficos, já o professor exigiu mais, marcando onde não fazia sentido, o que precisava ser dito que não foi dito, o que precisava ser melhorado para a história ficar melhor. O feedback mostrou que não é tão fácil assim escrever uma história, ainda mais em inglês, que não é a nossa língua oficial. **O feedback ajudou bastante a melhorar a história, creio que agora a história está muito melhor para ler, todos devem entendê-la perfeitamente, até os estrangeiros que falam inglês.**

Mulligan & Garofalo (2011) concluíram que o *feedback* permitiu melhorias reais no conteúdo da escrita. Alunos perceberam que seus argumentos se tornaram mais profundos e fortes, por causa dos comentários feitos. Outro ponto relevante levantado é que a abordagem colaborativa lhes permitiu desenvolver o tema a partir de diferentes pontos de vista, reforçando, assim, a qualidade dos seus conteúdos e, portanto, dos seus efeitos. Entre os comentários feitos, a observação relevante é de que eles poderiam encontrar erros de forma mais eficiente. Por meio do processo de revisão e leitura dos textos, eles poderiam aprender palavras e frases que não sabiam de antemão. Quanto a melhorias na escrita, o processo de escrita e edição de pares pode ser eficaz para o aumento da conscientização quanto a importantes elementos organizacionais e

sintáticos que podem não ser notados pelo próprio aluno. Alguns exemplos podem ser ilustrados abaixo:

(P. 4) **A diferença foi a mudança de gênero dos textos. Cada tipo de texto exige um tipo de correção, porque, também, os erros serão diferentes, já que cada tipo de texto exige um tipo de escrita. Apesar disso, existiram alguns erros iguais, pois nós do grupo não considerávamos que eles eram erros, achávamos que eram corretos. Existiram mais erros diferentes e, também, menos erros, pois, ao escrever o artigo, acredito que fomos mais atentos por termos vivenciado a experiência de escrever um texto antes, o conto.** Erros que podem ter passados despercebidos no conto não passaram tão despercebidos no artigo, já que estávamos mais atentos [...]

(P. 31) [...] Bom, a reedição do conto foi quando reescrevemos toda a história, mas, desta vez, **com um olhar mais crítico sobre ela, por termos passado pelas observações de nosso professor e colegas.** [...]

(P. 40) primeiro dialogando, imaginamos como seria a historia de todo o texto, depois passamos pro papel. escrevemos um texto rapido de um bom tamanho e **depois procuramos os erros, achavamos muitos erros, fora os que seriam achados ainda no feed back. poucas palavras eram escritas erradas, porem achamos muitos erros de concordancia , palavras que estavam em uma ordem que nao eram de maior aproveitamento no texto** [...]

(P. 42) [...] **tinhamos problemas as vezes de como colocar as palavras no texto, que muitas vezes, palavras iguais tem significados diferentes quando colocadas em ordem diferente.. as ideias sobre o que escrever foram todas decididas antes de começar a escrever,** por isso ,isso nao foi um problema. o trabalho fluiu muito bem sem muitos problemas.

Durante o *feedback*, colegas de outros grupos dialogavam com integrantes do grupo, para tirarem dúvidas sobre o texto ou para dar opiniões também. Essa interação reforça a minha percepção de que a dinâmica do trabalho promovia um espírito de solidariedade nas intenções dos colegas. Mesmo que não fosse um sentimento espontâneo, todos teriam que desempenhar, em alguma hora, esse papel solidário para obter os pontos da tarefa, como ilustrado na FIG. 19, a seguir:

11:33 24 de mai de 2012 -
e spoken

Good text, but I think you more about the death! tnx!
[Responder](#) • [Resolver](#)

21 de mai de 2012 • [Reabrir](#) ✓

Texto selecionado:
Mystery
that is a very good story. But the only hole is the fact of the knife stayed so long under the sofa , that is funny
[Responder](#)

she is hiding the knife to anyone find the murder weapon
17:20 23 de mai de 2012

Marcada como resolvida
15:54 31 de out de 2012

Adicionar um comentário reabrirá esta

14:41 24 de mai de 2012 • [Reabrir](#) ✓

Texto selecionado:
Arriving there Jason and
Acho que vocês poderiam melhorar essa parte e explicar melhor sobre o "Bill".... Adicionem algumas características a ele e a família..
[Responder](#)

The text is already finished, we cannot change.
14:49 24 de mai de 2012

14:44 24 de mai de 2012 • [Reabrir](#) ✓

Texto selecionado:
Based on that, Jason got a wrench then went to a
Acho que seria bom adicionar um parágrafo explicando quem são essas pessoas que se juntaram a Jason... Acho que o texto ficou um pouco vago nesse ponto pois os personagens que acompanham Jason não são caracterizados em momento algum da narrativa.
[Responder](#)

Muito obrigado Srta
14:48 24 de mai de 2012

-Understood
Seria melhor I understood
[Responder](#)

Na realidade seria mas como "entendido!" sabe? Porque ele era um oficial e falava de uma forma mais formal. É melhor do que "Eu entendi..."

Marcada como resolvida

FIGURA 19 - Exemplos de *feedback* entre colegas.
Fonte: Informações coletadas e organizadas pelo autor.

Segundo Tsui & Ng (2000), Rollinson (2005) e Li *et al.* (2012), os alunos desenvolvem um senso de autonomia sobre seus próprios escritos, fazendo com que aceitem mais facilmente comentários. À medida que a escrita vai acontecendo alunos começam a descobrir sua própria competência como escritores e usuários da língua, tornam-se mais confiantes em si mesmos e tem mais controle sobre sua aprendizagem. Baseando-me nessas pesquisas, compartilho as mesmas percepções, com amparo nos exemplos abaixo:

(P. 20) Em alguns aspectos o feedback do professor coincide com o dos alunos, o que ajuda a correção de erros e faltas de atenção. Com **o feedback é possível corrigir erros e ajuda o nosso aprendizado, pois quando corrigimos nosso erro e o erro dos colegas podemos aprender para na próxima vez fazer melhor do que na primeira estória.**

(P. 12) Após o feedback do professor, nós lemos o que ele disse e passamos a refletir a respeito, vimos o que **erramos e porque erramos, absorvemos as informações**, e acima de tudo **aprendemos muita coisa, vários usos corretos de tempos verbais e outras palavras que nós não sabíamos que deviam ser utilizados e como devíamos utilizá-los.**

(P. 24) [...] Esse modo de aprendizado de inglês foi muito bom para mim porque **eu pude aprender com meus colegas e também ajudá-los a aprender algo que eu sabia e eles não .**

(P. 25) [...] E esses trabalhos também são bons para a leitura, pois quando eu fui fazer o feedback das histórias de meus colegas eu tive **que ver onde tinha erros e aconselhar sobre algo que achava que deveria ser mudado. O trabalho melhorou a minha gramática e vocabulário, logo acho bom realizar outro trabalho parecido com esse.**

(P. 29) [...] Acho que assim podemos não só escrever uma história **melhor como também melhorar nossa própria capacidade de escrita, além de podermos interagir mais (e melhor) com os colegas.**

4.1.3.4 Erro

O subtema **erro** emergiu juntamente como o subtema **feedback**. A interpretação das edições dos alunos mostrou que a maioria delas não foi

somente sobre conteúdo e estilo (tamanho de fonte, cor, etc.), ao invés da forma, como afirma pesquisa de Storch (2011). Os grupos mostraram, no processo de co-autoria, preocupação com a forma, precisão gramatical, conteúdos dos textos, vocabulário, além da ortografia. Essas percepções também dialogam com estudos de Swain & Lapkin (1998), Donato (1994) e Storch (2002). Os *feedbacks* do professor e dos alunos apontavam diversos erros. Para muitos alunos, o *feedback* do professor era mais profundo e construtivo, porque apontava erros que os colegas não haviam notado. Ressalto que o professor era sempre o último a dar *feedback* nos trabalhos, visando permitir que os alunos pudessem fazer comentários de forma natural, sem ler as observações do professor que, dessa forma, não influenciavam os comentários dos outros alunos. Alguns participantes, por exemplo, ficavam mais atentos às estruturas gramaticais de tempos verbais, enquanto outros se preocupavam com a qualidade e criatividade do trabalho. Os exemplos transcritos a seguir ilustram essas percepções:

(P. 3) Como todo mundo, o meu conto teve algumas palavras erradas, **algumas colocações erradas em relação ao pronome, frases mais difíceis de entender, mas o meu devia ter mais erros em relação a conjugação verbal do que os outros textos porque nós(eu e o meu colega) misturamos muito o passado e o presente.**

(P. 8) Já os colegas comentavam sobre pontuação erros na escrita das palavras ou algo que soava estranho ou de difícil compreensão.

O que ambos os colegas e o professor corrigiam erros gramaticais, grafias erradas, termos pouco usados, etc. **Porém, o professor explorava nos comentários mais o lado do conteúdo do texto, enquanto os colegas exploravam a grafia.** De um modo geral, o feedback de ambos foi muito bom e prestativo.

(P. 22) Depois do feedback nós notamos que confundimos **muito os tempos verbais** e que o nosso final n estava muito bom, **então nós corrigimos todos os nossos erros em relação a conjugação** e fizemos um final melhor para nossa história.

Os *feedbacks* dos alunos variavam, dependendo do grau de atenção que cada um dava às questões linguísticas. Muitos alunos tendiam a se concentrar na escolha de palavras e na ortografia, ao invés de focar adequação gramatical;

possivelmente, por isso ser menos difícil para eles. Percebo que há semelhanças entre o que constato nesse projeto de escrita e outras pesquisas, como as de Hansen & Lui (2005), Rollinson (2005) e Storch (2011), quando afirmam que alunos, muitas vezes passam, significativa parcela de tempo alterando o estilo de sentenças, ignorando erros gramaticais. Durante o *feedback*, constatei que os próprios alunos têm a capacidade de corrigir muitos erros, quando esses lhes são mostrados. Uma das razões para esse resultado é que, possivelmente, eles consideram mais importante, nessa atividade, o valor do sentido do texto do que da estrutura em L2. O que ficou mais evidente, porém, foi a substancial melhoria da primeira versão até a versão final de cada texto, após *feedbacks*. Alguns excertos, mostrados nos QUADRO 11, a seguir, podem ilustrar, essa questão:

QUADRO 11
Contraste entre versões antes e após *feedback*.

Versão antes do <i>feedback</i>	Versão após <i>feedback</i> dos alunos e do professor
<p style="text-align: center;">A Study in Innocence</p> <p>The person who is innocent is a naïve person.</p> <p>Nowadays, innocence can be the reason of many problems , so we are talking about the relation that it has with the movie and how we can solve those problems. ←→</p> <p>For example Bruno's death in the movie is the consequence of the boy's innocence because if he wasn't innocent he would saw the truth behind everything. ←→</p> <p>Innocence in our days is the beginning of many problems , because innocent persons are easy to trick and for example a student of CSA can get himself in problems , because he doesn't know what is wrong so he can easily go to the world of the drugs or anything like that.</p> <p>Innocence in our days is a big problem many people get in trouble because they are innocent.</p>	<p style="text-align: center;">A Study in Innocence</p> <p>The person who is innocent is naive,they don't how to distinguish reality to imagination.</p> <p>Nowadays, innocence can be the reason of many problems , so we are talking about the relation it has with the movie and how we can solve those problems.</p> <p>Bruno's death, for example, in the movie "The Boy in the Stripped Pyjamas" is consequence of the boy's innocence, because if he wasn't innocent he would know the truth behind everything, how the Jewish are getting killed and wouldn't get dead.</p> <p>Innocence in our days is the beginning of many problems , because innocent people are easy to trick and, for example , a student of CSA can get himself in problems , because he doesn't know what is wrong so he can easily go to the world of the drugs or anything like that.</p> <p>Innocence in our days is a big problem, for exemple, some young boys start using drugs because they don't know the reality, many people get in trouble because they are innocent people</p>

Blind innocence	Blind innocence
<p>Bruno's friendship with Shmull is very strong but has a weaknesses in the fact that Smulll was a Jew and Bruno the son of a Nazi soldier very important. Bruno changed to a new home, away from his friends.</p>	<p>Children are use to trust everyone, they don't know how people can be mean. This story shows how children can trust in everyone. Bruno starts his friendship with Shmull without prejudice and with a lot of innocence to continue with the relation of having a new friend.</p>
	
<p>He was an explorer and in one of his exploring, he found a "farm" (in true, it was a arrest of Jews), where Shmull lived. The two boys started to be good friends. Shmull was a true friend and loyal to Bruno. They were like brothers, but Bruno's family could not know about their friendship, because if they did, Shmull would probably be killed.</p>	<p>We based on the movie 'The Boy With Striped Pyjamas'. Which has Bruno's friendship with Shmuel, it was very strong friendship but has weakness in the fact that Shmuel was a Jew and Bruno the son of a very important Nazi soldier, they might to be enemies.</p>
<p>Their friendship didn't take so long, they were friends for just a little time, but nevertheless, they were like brothers.</p>	<p>In the story, Bruno moved on to a new home, away from his friends, he went to live in a camp house. Bruno was an explorer and in one of his exploring, he found a "farm" (in fact, it was a concentration camp), where Shmuel lived. The two boys started to be good friends.</p>
<p>Bruno was an innocent boy, and he didn't realize how "wrong" was what he was doing, because he didn't know the jews were the Nazi's enemy. He knew that something was wrong, but he didn't know what.</p>	<p>Shmuel was a true friend and loyal to Bruno. They were like brothers, but Bruno's family could not know about their friendship, because if they did, Shmuel would probably be killed.</p>
<p>At the end of the history, Bruno went to the Shmull's concentration camp to help him find his dad. When they were looking for him, they were required to enter the gas camera, but they didn't know what that was. They held their hands and died together, which showed the sincerity of the friendship.</p>	<p>Their friendship didn't take so long, they were friends just for a little time, but nevertheless, they were like brothers. Bruno was an innocent boy, and he didn't know how "wrong" was what he was doing, because he didn't know the jews were the Nazi's enemies.. He knew that something was wrong, but he didn't know what he has the blind innocence.</p>
<p>People doesn't know nothing about the history of all the jews. The nazis had prejudice with them and it became a destruction of a thousand of people and their suffering in the concentrations camps</p>	<p>At the end of the story, Bruno went to the Shmuel's concentration camp to help him find his dad. When they were looking for him, they were required to enter into the gas camera, but they didn't know what that was, they believe that were going to get a shower. They held their hands and died together, which showed the sincerity of the friendship. They died don't knowing the why they were been killed.</p>
<p>The film shows that a true friendship can overcome any barrier. In the case of Bruno and Shmull, they trust in each other and it help the boys to forget the suffering, loneliness and sadness that they were living.</p>	<p>People doesn't know nothing about the all story of the jews. The nazis had prejudice with them (jews) and it became a destruction of a thousand of people and their suffering in the concentrations camps.</p>
<p>The important about Bruno is that he was different of his father, because he didn't see the jews like the nazis, and he was a friend</p>	<p>The film shows that a true friendship can overcome any barrier. In the case of Bruno and Shmuel, they trust in each other and it</p>

<p>of Shmull (jew), that was an innocent boy that found in Bruno a new way to be happy and forget the punishment.</p>	<p>helps the boys to forget the suffering, loneliness and sadness that they were living.</p> <p>In the movie, the important about Bruno is that he was different of his father, because he didn't see the jews like the nazis, and he was a friend of Shmuel (jew), that was an innocent boy that found in Bruno a new way to be happy and forget all the punishments. And Bruno exemplifies a "Blind innocence".</p>
---	---

Fonte: Textos escritos pelos participantes - alunos.

4.1.3.3. Motivação

O subtema **motivação** emergiu, durante o processo de escrita colaborativa, em diversos relatos de experiências. Segundo Storch (2002, 2005), vários estudos baseados no desenvolvimento de habilidades de escrita em L1 e L2 apontam para um mesmo tipo de colaboração em que os alunos se sentem mutuamente responsáveis sobre a produção de um texto. Esse sentimento pode promover um sentido de co-propriedade e, portanto, incentivar os alunos a contribuir para a tomada de decisão sobre todos os aspectos da escrita, tais como: conteúdo, estrutura e uso da linguagem.

Baseando-me no modelo processual de White & Arndt (1991), concebo o momento em que o aluno está pensando no tópico, fazendo rascunhos, como a fase em que ele decide sobre a ideia central e toma decisões que vão dar vida ao seu texto. A escolha do ponto de vista servirá como fio condutor do texto e essa identificação dependerá dos graus de envolvimento, motivação e curiosidade em relação ao tema e aos objetivos da tarefa. Segundo Ellis (1985) e Dörnyei (2001), há correlação entre as atitudes dos indivíduos e motivação, porque o comportamento de uma pessoa é governado por determinadas necessidades e interesses que influenciam diretamente o seu desempenho na realização de uma tarefa.

Acredito que bom nível de motivação gera atitudes positivas, que podem desencadear outras atitudes, fazendo com que o sistema se auto-regule e se

sustente. Acredito que a motivação, no que tange à aprendizagem de L2, seja um processo associado ao desejo do indivíduo de desempenhar alguma tarefa, conjuntamente com o seu interesse, seu esforço e sua vontade, influenciado por forças internas e externas, que o levarão a alcançar o seu objetivo (GARTNER, 2005). Acredito que o esforço, a satisfação e a dedicação de cada um dos participantes tenham contribuído no todo do trabalho. Penso que o operador hologramático se faz presente quando as forças motivacionais se mesclam e se diluem no sistema. Disponibilizo, em seguida, alguns exemplos de relatos de alunos que ilustram essas minhas interpretações:

(P. 21) Os comentários do professor, que tem experiência e um melhor aprendizado em inglês, **incentiva a nossa vontade de escrever melhor**. Os comentários dos nossos colegas de sala também são bastante úteis e de maneira alguma podem ser ignorados, entretanto eles são alunos como nós somos e nem sempre fazem observações certas. Acredito que o comentário deles é sim importante e nos **leva ao incentivo**, mas o comentário do professor é sem dúvida o que mais podemos acreditar.

(P. 30) Eu achei que meu grupo distribui bem as tarefas e cada integrante fez sua parte da melhor forma possível. Na minha opinião, a versão final ficou ótima, e isso só **ocorreu devido ao nosso esforço em tentar seguir e entender todos as correções**. Todas nós trabalhamos duro para ter uma " final version" bem limpa.

(P. 32) Quando penso nos trabalhos desenvolvidos concluo que todos no meu grupo tiveram **um papel importante e todos trabalharam em conjunto para produzir** as obras. Com certeza meus colegas de grupo, assim como eu se **esforçaram para produzir e melhorar** os textos

(P. 39) O nosso conto foi muito bom se de fazer **porque o meu grupo era muito empenhado no que fazíamos**. Nós estávamos muito **empenhados e dispostos a render muito** durante as aulas oferecidas pelo nosso professor de inglês e também para procurar vocabulários que pudessem deixar o texto melhor elaborado.

(P. 41) [...] os tres participante do grupo, trabalhamos junto para completar a tarefa, o rendimento de todo mundo foi igual, todos trabalhamos bem e **com bastante dedicacao**, acredito que nossa nota com certeza sera total, o **nosso esforco** vai valer a pena.

Tendo analisado as respostas dadas pelos participantes-alunos nos questionários, concordo com Pennington (2004), que afirma que a motivação e a criatividade dos alunos podem aumentar em projetos de escrita colaborativa com o uso de novas tecnologias, porque elas lhes possibilitam mais *feedback*, revisão mais adequada e tempo de resposta mais rápido. Acrescento que essas ferramentas, especificamente as da *web 2.0*, podem motivar aprendizes, por apresentarem características de compartilhamento, colaboração, edição e interação.

4.1.3.4. Aprendizagem

Outro subtema que emergiu é denominado de **aprendizagem**. A aprendizagem por meio da escrita colaborativa aconteceu de diversas maneiras. As relações estabelecidas com ajuda dos recursos tecnológicos, bem como as estabelecidas face a face ajudaram a criar um ambiente propício para o desenvolvimento da escrita em L2. As relações afetivas foram fortalecidas, ao longo do projeto, criando um sentido de aprendizagem, em que cada integrante do grupo desempenhava um papel. Estabeleceu-se espírito de solidariedade, quando uns ajudavam os outros, por meio de *feedback* com relação aos trabalhos dos colegas. Acredito que a aprendizagem foi significativa quando o grupo esteve aberto a receber críticas dos colegas e do professor. Os alunos puderam desenvolver senso crítico e ter consciência acerca das suas limitações linguísticas e das de seus colegas. Aprender a escrever colaborativamente demandou aprender a trabalhar em grupo, respeitando-se as ideias dos outros e discutindo problemas, visando encontrar soluções. A escrita colaborativa exigiu grande esforço de todos, para que se chegasse ao produto final desejado. Seu movimento é cíclico e antagônico: por meio dos erros se aprende e se aprende com os erros. Esse resultado de aprendizagem foi alcançado com a contribuição e a criatividade de cada um, expressa por sentimentos positivos e negativos. Alguns excertos ilustram essa percepção, como, por exemplo, os que disponibilizo a seguir:

(P. 2) **Eu aprendi a deixar a minha criatividade mais solta, no caso da short story. E no caso do essay, eu aprendi a me posicionar, desenvolvendo os meus argumentos. Além disso, o que eu mais aprendi, e que eu considero o principal, foi desenvolver a minha escrita no inglês, eu aprendia a pensar em inglês, e à medida que eu ia tendo as ideias, eu já ia formulando as frases em inglês na minha cabeça.** Isso foi muito bom, pois antes desses dois trabalhos, eu ficava muito presa à ideia em português, e depois eu tinha muita dificuldade para passá-la ao inglês, e hoje eu tenho essa dificuldade bastante diminuída.

(P. 4) Apesar dessa diferença, nossos métodos para corrigir o artigo foram os mesmos do conto: discussão entre os integrantes do grupo, busca por palavras e revisão de conteúdos, mas como já tínhamos feito isso para corrigir o conto, **a correção do artigo foi mais rápida, pois já lembrávamos de várias regras que tínhamos revisto.**

(P. 5) **A diferença entre a correção do feedback entre a primeira tarefa, short story, e a segunda tarefa, essay foi que como eram diferentes gêneros literários os feedbacks certamente eram diferentes. O primeiro feedback, da primeira tarefa que foi a short story tinha em seus comentários no feedback muito mais correções, e muito mais correções sobre o sentido do texto, as ideias que continham nele, muitas opiniões do que as pessoas haviam gostado ou não. Já na nossa segunda tarefa que era fazer uma essay, tivemos um menor número de comentários no feedback uma vez que a história também era menor, e nesse feedback haviam muito mais comentários sobre erros gramaticais do que sobre as ideias desenvolvidas.** Acredito que não porque cometemos mais erros mas sim porque nossa essay não foi tão comovente e inspiradora como nossa short story.

(P. 9) O que eu mais aprendi com esse trabalho de escrita foi a organizar minhas ideias no papel e a escrever com mais naturalidade e de forma mais correta em inglês. **Além disso aprendi também a melhor trabalhar em grupo.**

(P. 13) Esse trabalho de escrita foi **muito gratificante para mim**, já que pude **melhorar meu vocabulário** na Língua Estrangeira Inglesa e meus conhecimentos gramaticais sobre a mesma. Dessa forma, pude **criar ideias novas e trocar conhecimentos e pontos de vista diferentes dos meus colegas.** Aprendi também que é muito **interessante trabalhar em grupo.**

(P. 15) Com esse trabalho eu pude **melhorar minha habilidade de escrita** em inglês. **Aprendi a organizar minhas ideias**, a expor o que queria de forma mais esclarecedora e a fazer com que o leitor não perca o interesse no que esta

escrito. Também melhorei a convivência em grupo, onde cada um tem diferentes opiniões e níveis de conhecimento.

O processo cíclico da escrita processual me leva a pensar no princípio do circuito retroativo do pensamento complexo de Morin (2009), em que os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam, porque o escritor pensa, escreve, apaga, reescreve e edita, inúmeras vezes, o seu texto, modificando-o. A exaustiva revisão dos textos, o *feedback* colaborativo dos colegas e do professor, a autocrítica e a motivação podem resultar em melhoria na qualidade do produto escrito e, possivelmente, em mudança positiva na aprendizagem do aluno.

A seguir, apresento a FIG. 20, com todos os temas e subtemas abordados na interpretação desse fenômeno:



FIGURA 20 - As partes e o todo: temas e subtemas do fenômeno em foco.
Fonte: Obra do autor.

Ao representar os temas e subtemas, metaforicamente em forma de nuvens, nessa FIG. 20, tive por objetivo de fazer com que o leitor compreenda que há

estreita ligação entre as partes e o todo. O fenômeno da escrita colaborativa no ambiente on-line é constituído de várias partes, que se relacionam umas com as outras. Assim como as nuvens, umas podem estar juntas, separadas ou sobrepostas, em movimento. Assim os temas e subtemas, como as nuvens, podem estar em movimento de aproximação ou de afastamento ou de sobreposição, por exemplo, podendo, às vezes, intercalar esses movimentos.

Concluo este capítulo, então, ressaltando que a escrita colaborativa desse projeto desenvolveu conhecimentos linguísticos variados, como o uso de diferentes tempos verbais, preposições e vocabulário, com escolhas lexicais diversas, aqui não mensuráveis. Os participantes puderam desenvolver habilidades sociais com a maior aproximação, criando laços afetivos com seus pares e com o professor. Observei, também, que os efeitos motivacionais foram fundamentais para que os alunos realizassem as duas tarefas ao longo de nove meses letivos. Percebo que os pontos negativos foram poucos, podendo citar os problemas tecnológicos e conflitos de natureza pessoal e de personalidade.

No próximo capítulo, apresento minhas considerações finais, retomando minha pergunta de pesquisa, revisitando os textos e refletindo sobre a pesquisa realizada e os possíveis desdobramentos que esse estudo pode oferecer.

Capítulo 5

CHEGADA

A descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar no que ninguém pensou (SZENT-GYÖRGYI, s.d.)⁴⁵

Retomando a metáfora que acompanha todos os capítulos deste trabalho, após a aeronave ter pousado em solo, chegando ao pátio, para o desembarque, é o momento de os passageiros desembarcarem. Cada um segue o seu destino, levando as suas bagagens. Nessa etapa, portanto, após ter chegado ao fim das minhas interpretações e discussões, retomo alguns pontos importantes, como a minha pergunta de pesquisa. Em seguida, teço considerações sobre possíveis desdobramentos deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês como L2, com o intuito de traçar algumas reflexões e implicações sobre a natureza da escrita colaborativa no meio on-line, apresentando, por fim, sugestões para futuras pesquisas.

Este estudo investigou um fenômeno da experiência humana em contexto de sala de aula de Inglês como L2; especificamente, a escrita colaborativa desenvolvida por 46 estudantes adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição da rede privada de Belo Horizonte - MG. A pergunta de pesquisa tinha a intenção de promover a compreensão da natureza da escrita colaborativa no ambiente *on-line* sob a ótica desses alunos; ou seja, sob a perspectiva deles.

Para o desenvolvimento do projeto de escrita estudado nesta pesquisa, utilizei como pano de fundo o pensamento complexo, na visão de Morin (1990, 2009, 2010). O novo paradigma propõe um diálogo entre opostos, a multiplicidade, a imprevisibilidade e as incertezas. A complexidade lida com o pensamento que não isola, não separa, não reduz, dialogando com outros construtos teóricos, como a teoria da escrita em língua estrangeira, escrita colaborativa, contextos digitais da web 2.0, aprendizagem colaborativa e cooperativa, para que

⁴⁵ Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/OTIxMA/>.

possamos compreender melhor a dinâmica e sinergia das partes e do todo. Por meio de componentes teóricos como modelo de escrita processual de White & Arndt (1991), da escrita colaborativa, contexto digital da *web 2.0*, aprendizagem colaborativa assistida por tecnologia e os novos papéis do professor e aluno na era do conhecimento do século XXI, pude compreender o contexto da pesquisa, sua característica e singularidade.

Penso que a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, tomada nos termos propostos por Freire (2007, 2010, 2011, 2012), se articula ao pensamento Complexo, porque as rotinas de organização, interpretação e validação podem ser pensadas a partir dos princípios hologramático, recursivo e dialógico. A AHF, então, por isso, me possibilitou ver as coisas, como os temas e suas particularidades representados pelos subtemas, por meio das leituras e processo de tematização. O movimento recursivo acontece em meio às várias leituras e releituras dos textos coletados em busca de temas e subtemas que caracterizam o fenômeno. A complexificação, em si, por sua vez, está presente quando pensamos nos temas e subtemas que se relacionam e se completam, formando uma grande teia de acontecimentos que caracterizam o fenômeno. A interpretação de um fenômeno humano, por conseguinte, nunca será única e completa (FREIRE, 2007); será sempre aberta e inacabada, uma vez que depende da subjetividade e da ótica de cada pesquisador, que sempre traz consigo sua experiência, crenças, herança cultural e intelectual.

Os processos de tematização e as rotinas de organização e interpretação, propostos por Freire (2007), levaram-me a identificar as primeiras unidades de significados que foram sendo desenvolvidas por meio de refinamentos e ressignificações, para chegar aos temas e subtemas. Esse processo de caráter recursivo, marcado por idas e vindas dos textos, permitiu-me identificar três temas: **ambiente**, **interação** e **tarefas**. Percebi que, por meio de ressignificação e refinamento, os subtemas emergiam e, às vezes, se repetiam em momentos distintos, podendo pertencer a mais de um tema, com conotações diferentes, porém. Entendi, com isso, a complexidade das relações que se estabelecem quando um mesmo subtema pode interagir com outros

temas e subtemas, caracterizando, assim, uma indissociável inter-relação entre as partes e o todo. Minha opção por representar os temas e subtemas em forma de nuvens (FIG.13) está relacionada não só à metáfora do voo, que justifica o título deste trabalho, mas, também, ao fato de considerar que as nuvens nunca estão paradas, nem são estáticas: estão, sempre, em movimento não-linear, que depende de vários fatores do sistema, como vento, massa de ar, pressão e outros, fazendo com que elas, muitas vezes, estejam juntas e/ou perto uma das outras, ou misturadas, formando um novo todo. Por outro lado, pensando na área de Engenharia Computacional, a concepção de *Cloud Computing* tem características do pensamento complexo, como a ênfase na adaptabilidade, flexibilidade, abertura, mobilidade e interação. Portanto, vejo que essa representação metafórica traz contribuições ao Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq - LAEL/PUCSP),⁴⁶ liderado pela Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire, no sentido de melhor compreender as relações complexas existentes entre os temas e subtemas que caracterizam o fenômeno investigado, ocorrido em contexto tecnológico.

O primeiro tema, **Ambiente**, que emergiu das leituras e releituras feitas das Primeiras Experiências Vividas (APÊNDICE B) revelou o impacto causado pelo novo ambiente de aprendizagem. Era impossível não perceber que a nova tecnologia causava sentimento novo e motivador que estimulava a curiosidade dos participantes. Com exceção de um único aluno, aquela era a primeira vez que o grupo realizava uma tarefa de escrita no meio digital, usando a tecnologia do *Google Docs*. Nas Primeiras Experiências Vividas (APÊNDICE B) respondido pelos participantes-alunos, emergiram subtemas como: **abertura, sentimentos, dificuldades, praticidade e interação**.

O ambiente tecnológico em que as tarefas foram realizadas proporcionou grande curiosidade aos participantes. Denominei o subtema como **abertura**, porque os relatos mostraram que os participantes estavam receptivos a aprender a trabalhar com a nova tecnologia apresentada. Percebi que as duas

⁴⁶ Endereço eletrônico do grupo de pesquisa: <http://novo.gpeahf.com.br/>

primeiras aulas foram de grandes descobertas sobre a ferramenta e suas potencialidades. Os alunos começaram a vivenciar o que seria o trabalho de escrita em colaboração com outros colegas. O fato de o trabalho ser feito no laboratório de informática da escola já era um ponto motivador do projeto, uma vez que os alunos utilizavam o laboratório para passar tempo, acessar redes sociais ou jogar durante os intervalos das aulas ou após as aulas. A maioria dos alunos, provavelmente, entendeu que seria uma boa forma de *matar aula*, acessando a *Internet* para ver coisas que os atraem. À medida que o professor-pesquisador ia instruindo e guiando os alunos na realização da primeira tarefa, porém, foram verificando que não seria mais um trabalho comum, em grupo. Após a primeira aula, com o professor explicando sobre o projeto e a nova ferramenta tecnológica, a maioria deles percebeu o caráter instrutivo e didático do trabalho de escrita e, conseqüentemente, essa abertura ao novo provocou diversos sentimentos antagônicos. Esses sentimentos, porém, mesmo sendo opostos, não atrapalharam o rumo do projeto de escrita, porque os mais atuantes e proativos influenciaram os menos atuantes e proativos. O grupo, como um todo, influenciou positivamente aquele aluno que demonstrava alguma falta de interesse ou dificuldade. Percebi, assim, que o todo influencia as partes e pode provocar mudanças significativas nas relações que são estabelecidas. Alguns alunos que, inicialmente, participavam pouco ou nada na elaboração da escrita, começaram a atuar mais ativamente, possivelmente, influenciados pelos colegas e por fatores externos, como nota e avaliação do professor. Outro indício que pode ter contribuído para essa mudança de comportamento foi o fato de o *Google Docs* mostrar todas as alterações feitas no documento, seguidas dos nomes de seus respectivos autores, das datas e horários em que as fizeram. A própria ferramenta, portanto, dispõe de um relatório histórico que permite que se identifique o nível de participação das partes que interagem.

Os sentimentos mais manifestados eram aqueles relacionados ao fato de poderem escrever, ao mesmo tempo, estando geograficamente separados, usando diferentes computadores. Sentimentos de satisfação, de alegria e de surpresa foram revelados nas vivências, quando descobriram que podiam abrir

janelas de bate-papo durante o trabalho. As dificuldades tecnológicas foram, aos poucos, sendo amenizadas com a ajuda dos colegas e do professor. Os próprios alunos se ajudavam em esforço para dominar a tecnologia que ainda era algo novo, naquele contexto. O fato de poder escrever simultaneamente no mesmo documento, estando geograficamente separados, causou certa turbulência, no início do trabalho. Uns apagavam a escrita do outro acidentalmente ou não conseguiam completar as frases que tinham começado a escrever, possivelmente, devido à rapidez com que as interações aconteciam. Certos problemas foram causados pelo desconhecimento de como manusear a nova tecnologia e como trabalhar, em grupo, utilizando-a. Após um tempo de descobertas, essas dificuldades iniciais não mais ocorreram, porque houve necessidade de se auto-organizar, em que cada grupo negociou a melhor forma de interação, para que o trabalho chegasse ao seu objetivo.

Algumas estratégias foram usadas para sanar possíveis problemas. Alguns grupos resolveram abrir janelas paralelas de bate-papo para interação, e, assim, suas trocas conversacionais aconteciam simultaneamente à realização da escrita. Outros resolveram deixar comentários no próprio trabalho escrito, para que todos pudessem lê-los. Alguns grupos, atuando em pares ou trios, resolviam discutir, oralmente, primeiro, sentados à frente de um mesmo computador, para, depois, escreverem suas ideias. Alguns grupos discutiam as ideias fora do horário de aula, usando ferramentas comunicacionais como *Skype* e as disponíveis no *Google Docs*. Entendo, nessa relação, um movimento de auto-eco-organização, nos termos por Moraes & Valente (2008, p. 42), em que o fluxo das interações desencadeou a criação de estruturas e implicou novas formas de comportamento que ajudaram o sistema a se manter vivo.

As ferramentas tecnológicas digitais ajudaram a promover maior interação entre as partes e o todo, impulsionada não só pelas estratégias usadas pelos grupos, individualmente, mas, também, porque as ferramentas facilitavam e agilizavam a elaboração do trabalho. Algumas percepções importantes me levaram ao subtema **praticidade**, uma vez que, utilizando-se o *Google Docs*:

a) nunca se perde o que havia sido escrito; b) o trabalho está sempre disponível para o grupo, em qualquer lugar onde houver computador com conexão com a internet; c) não há necessidade de encontros físicos fora da sala de aula como acontece normalmente; d) há liberdade de trabalhar em qualquer horário; e) há a possibilidade de se voltar às primeiras versões do texto; f) há a possibilidade de inserção de letras, cores, gravuras e fotos; g) há salvamento automático do documento; e h) há o registro de comentários dos colegas e do professor.

Uma das limitações da tecnologia do *Google Docs* está relacionada às interações dos participantes quando utilizam a ferramenta de bate-papo. Não é possível ter acesso às conversas dos participantes, a não ser que você seja convidado a participar delas, porque todos os conteúdos das mensagens trocadas desaparecem ao se fechar a janela. Penso que, se eu tivesse tido acesso aos conteúdos de todas as conversas, provavelmente teria obtido mais subsídios para interpretar o fenômeno da escrita colaborativa.

O tema **Interação** emergiu em diversos momentos, durante o desenvolvimento das atividades e dos relatos das experiências vividas, devido às relações estabelecidas entre os participantes, professor-pesquisador e a tecnologia. Por meio da interação entre os participantes, relações interpessoais são estabelecidas e consolidadas e o conhecimento é construído e reconstruído em meio aos diálogos entre as partes. O produto final da escrita só toma vida porque as partes interagem, durante todo o processo, gerando sinergia, em meio à troca constante de conhecimentos e experiências de vida. O compromisso e a camaradagem entre os colegas favorecem a criação de ambiente favorável para a revisão de textos, conforme também constataram Vilamil & Guerrero (1996). Percebi que o produto final de cada tarefa é maior do que a soma das partes; ou seja, as qualidades, conhecimentos e experiências de cada participante se dissolvem no conjunto da obra escrita. Quanto maior é o nível de interação, maior é a motivação dos membros do grupo. As interações entre os colegas, fora da sala de aula, eram constantes e em horários mais diversos, inclusive nos finais de semana. Constatei, também,

que houve maior aproximação entre o professor e os alunos, uma vez que a interação *on-line* era maior e mais efetiva do que a que se estabelecia na sala de aula tradicional. Na dinâmica do projeto, foi estabelecido que o professor teria a função de interagir, também, em todos os trabalhos, após os *feedbacks* dos outros colegas. Adotei essa postura para não influenciar no tipo de *feedback* dado pelos alunos, porque queria saber que tipos de comentários seriam feitos antes de mim. Essa possível influência do professor nos comentários dos alunos foi constatada no tipo de *feedback* dado na segunda tarefa. Muitos alunos começaram a usar a folha de símbolos (ANEXO C) que o professor utilizava em seus comentários.

Com a interação, surge a criatividade, por meio da qual cada participante contribui com alguma ideia, discutindo e negociando com os outros, até se chegar a um consenso. O trabalho em equipe favorece o estímulo das ideias, a curiosidade e a imaginação. A propósito, Mariotti (1996) afirma que a criatividade só será estimulada se houver troca de informações que produzam mudanças nas estruturas de percepção e pensamento. Como diferentes percepções do mundo produzem novas ideias; ou seja, propriedades emergentes, o conhecimento do indivíduo se transforma, com essa troca de informações e saberes.

À medida que o tempo passa, as relações interpessoais vão se fortalecendo e laços afetivos vão sendo estabelecidos e consolidados. Os colegas começam a ter uma postura mais solidária, visando ajudarem-se mutuamente, no esforço conjunto de se fazer o melhor para se obter resultado satisfatório. As relações se fortalecem não só entre os membros de um grupo, mas entre membros de outros grupos, quando esses são convidados a participar do trabalho, a fornecer *feedback*. O intuito de se convidar colegas que não fazem parte do grupo é promover maior interação e participação de todos no trabalho de escrita. Talvez, o fato de saber que seu trabalho será lido e avaliado por outro colega faz com que o grupo se dedique mais, que concentre mais atenção na elaboração do conteúdo e no seu arranjo formal. Assim, uns puderam ter acesso aos trabalhos dos outros, contribuindo e ajudando-se mutuamente na

escrita colaborativa mediada por *feedback*, graças ao uso consciente de novas TICs. Acredito que esse movimento de ler outros trabalhos e contribuir para a sua melhoria, por meio dos comentários, fez com que um espírito de solidariedade fosse despertado em quase todos. Um ponto importante que fez com que o grupo tivesse um comportamento mais sério/responsável, com mais comprometimento, em relação à tarefa escrita foi o fato de os produtos de sua escrita serem lidos por vários colegas e pelo professor. Além disso, o grupo teria de fazer uma apresentação oral sobre o trabalho para toda a turma. Constatei que essa dinâmica do projeto ajudou a fomentar maior colaboração e co-responsabilidade entre as partes, para que o sucesso de cada grupo fosse reconhecido.

Ao interagir com outros, vários sentimentos, positivos e negativos, surgiram com a troca relacional entre as partes. Sentimentos de satisfação, alegria, amizade, frustração e/ou medo foram manifestados ao longo de todo o processo de escrita, nas duas tarefas. Os sentimentos positivos foram mais destacados do que os negativos, possivelmente, pela característica de a tarefa ser *on-line*, demandando alto nível de interação, senso de responsabilidade, de cooperação e de pertencimento a grupo. Sentimentos de descontração, liberdade e alegria serviram como catalizadores de oportunidades para que houvesse nível de motivação razoavelmente estável ao longo de todo o processo. Penso que os sentimentos e as atitudes negativos(as) de alguns não desestabilizaram o sistema; ou seja, não ocorreu o fenômeno da desorganização ou entropia (MORIN, 1990, p. 46). Todos os grupos conseguiram finalizar seus trabalhos, alcançando-se os objetivos do projeto, graças à qualidade das interações estabelecidas entre as partes, que é o que caracteriza a complexidade de um sistema, segundo Mariotti (2007).

A atitude de colaboração foi influenciada pelos níveis de interação, motivação e criatividade entre as partes e o todo. Sem a participação e o envolvimento de todos, provavelmente o projeto poderia ter entrado em colapso. Naturalmente, em qualquer trabalho em grupo, uns participam mais que outros, exercem influência com suas ideias e características individuais, tentam convencer os

outros sobre um ponto de vista, defendendo suas preferências, suas crenças e seus valores. A aprendizagem colaborativa, porém, acontece quando os aprendizes dão e recebem ajuda, porque, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem durante os processos de revisão e edição de seus textos. Não só há troca de informações, mas efetiva construção do conhecimento, advindo das novas ideias, que são de todos, e de seus saberes, que são (com)partilhados e articulados com objetivos específicos. Em alguns momentos, notei que aprendizagem colaborativa tem características cooperativas; ou seja, no contexto desta pesquisa, os participantes dividiam tarefas e responsabilidades, para que não houvesse sobrecarga de trabalho. A cooperação acontecia muito mais fora da sala de aula, devido às possibilidades de se trabalhar a distância e em horários flexíveis. A colaboração, por seu turno, se fazia mais presente quando os alunos estavam fisicamente próximos. Colaboração e cooperação, contudo, não se excluem, mas se complementam, uma vez que ambas necessitam de esforço conjunto direcionado para o alcance dos objetivos.

O modelo de White & Arndt (1991) me serviu de inspiração para a formulação das duas tarefas de escrita, porque considero que ele tem características complexas como, por exemplo, a recursividade das relações entre os elementos que o compõem e a não-linearidade. Penso que a edição dos textos acontece em todos os momentos em que os alunos estão em contato com o trabalho, porque há, sempre, um ato que modifica o texto, e é na interação do grupo que as ideias surgem e os pensamentos são concretizados no formato digital. Há movimentos recursivos de escrever, deletar e reescrever. O texto é construído, desconstruído e re-reconstruído, à medida que as partes interagem entre si com novas ideias, em meio a sucessivas tomadas de decisões. O texto sofre constantes alterações, ao longo de todo o processo, até que as partes decidam concluí-lo, considerá-lo pronto. As partes são autônomas e se auto-organizam, mas podem sofrer influências externas, exercidas por outros colegas e pelo professor, e, por conseguinte, o texto alvo desse processo pode sofrer inúmeras alterações, devido a influências externas ao sistema. À medida que os textos vão sendo escritos, os alunos vão desenvolvendo competências e habilidades de escrita e leitura, com a ajuda de colega(s) e/ou de elementos

externos, como, por exemplo, os dicionários *on-line*, a ferramenta de tradução automática do *Google* e do professor e, também, fazendo pesquisas na *Internet*.

O *feedback* dado pelos colegas e pelo professor foi importante para a escrita dos dois textos e a fase em que se exigia *feedback* foi a mais demorada do projeto, porque todos tiveram de ler os textos dos colegas, para fazerem comentários sobre eles. Percebi que, inicialmente, alguns alunos manifestavam certa resistência aos comentários dos colegas, por entenderem que eles não tinham capacidade suficiente para corrigir a sua escrita e/ou para lhes ajudar a melhorá-la. Aos poucos, entretanto, com a prática, perceberam que havia essa real possibilidade. Essa rotina se tornou constante e os grupos autonomamente decidiam o que deveriam manter ou alterar para melhorar o trabalho. A praticidade de se poder deixar um recado ou comentário no trabalho do colega, a qualquer momento, foi de grande valia, porque o grupo se sentia valorizado quando alguém demonstrava interesse pelo que estava sendo escrito. O sentimento de que havia um público-leitor era um fator motivacional. Concordo com Parreiras (2005, p. 223), quando afirma que a maneira e a rapidez com “que os *feedbacks* são dados nos ambientes digitais de aprendizagem são fatores importantes para que os alunos alcancem sucesso nos seus processos de aprendizagem”. Muitos *feedbacks*, porém, nada acrescentavam à qualidade dos trabalhos aos quais se referiam, porque não sugeriam melhorias, sendo apenas comentários vagos, que serviam, de certa forma, apenas para “lustrar” ego do grupo. Entendo que as opiniões dos colegas sobre a atividade de um grupo são consideradas importantes para que o grupo se sinta respeitado perante toda a turma e, por isso, é importante que, nela, sejam reconhecidos os méritos do trabalho, mas que também sejam apontados eventuais pontos que podem ser corrigidos: lapsos, erros, inadequações, etc..

O *feedback* positivo permitiu que os textos fossem melhorados não só na qualidade do conteúdo, mas também na melhoria gramatical e sintática. Esse tipo de *feedback* também foi relevante nas pesquisas de Mulligan & Garofalo (2011). Alguns alunos desta pesquisa relataram, por exemplo, que conseguiam

ver os erros mais facilmente, e com isso, houve aumento na conscientização sobre questões organizacionais, estruturais e sintáticas. Por meio das experiências de fornecer e receber comentários, o aluno começou a desenvolver (maior) senso de autonomia sobre a sua própria escrita, descobrindo sua competência linguística e suas limitações em L2. Essas percepções foram levantadas, também, em outros estudos, como, por exemplo, os de Swain & Lapkin (1998), Donato (1994), Hansen & Lui (2005), Rollinson (2005) e Storch (2002, 2011). Os comentários dos alunos eram mais voltados para o conteúdo dos textos e algumas questões de coesão e emprego de certas palavras. O *feedback* do professor era mais pontual e tentava sanar problemas como estruturas gramaticais, sintáticas e uso inadequado de vocabulário. Muitas vezes, meu *feedback* apontava erros não percebidos, antes, pelos alunos. Nos seus relatos, eu pude perceber que meus comentários eram considerados muito importantes e mais corretos, possivelmente, por eu ser o professor da turma e representar, perante ela, a imagem do conhecimento. Meus comentários diferenciavam de grupo para grupo, porque eu tentava levar em conta as características de cada texto, sua singularidade e sua qualidade, ciente de que, conforme afirma Parreiras (2005, p. 224), o *feedback* constitui importante componente motivacional para alcance de sucesso em um processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve, portanto, ter a capacidade de decidir com segurança qual a maneira mais eficaz de dar *feedback* nas suas variadas intervenções nos textos. O *feedback* negativo, aquele que não elogiava, mas apontava erros, muitas vezes funcionava positivamente para o grupo: muitos trabalhos foram reescritos, com melhorias consideráveis, em termos de conteúdo e forma, após recebê-lo. Após terem recebido comentários mais pontuais, alguns grupos retomaram suas ideias e se empenharam para melhorar a qualidade de seus textos. O *feedback* negativo, naturalmente, também pode gerar certa instabilidade, desmotivação e criar sentimentos negativos no grupo. Houve situações em que grupos, por não concordarem com determinados comentários, respondiam, contra-argumentavam. Isso resultava em calorosas discussões, que a meu ver, eram positivas para o desenvolvimento da auto-

crítica. O grupo tinha autonomia para aceitar ou não o *feedback*, sendo responsável por qualquer tomada de decisão. Alguns participantes não aceitavam bem comentários de determinados colegas de outros grupos, por motivos externos, tais como: rivalidade em sala de aula, conflitos ocorridos na sala e *bullying*. Percebi, porém, que o *feedback* negativo causou reações positivas em muitos grupos, provavelmente, porque os alunos estavam suficientemente motivados para realizar a tarefa.

A motivação dos grupos foi fator determinante para a realização das duas tarefas. Os grupos se sentiam responsáveis por suas produções e esse sentido de co-propriedade, possivelmente, os motivou a contribuir ativamente quanto todos os aspectos da escrita. Acredito que a soma do esforço das partes, associada ao clima de satisfação, de diversão e criatividade, contribuiu para o sucesso do trabalho. Um fato importante a ser considerado é que as duas tarefas escritas foram realizadas durante o ano letivo, intercaladas com as aulas tradicionais de Inglês com o uso do livro didático em sala. O projeto de escrita era uma atividade extra da disciplina Inglês, em que os alunos não ficavam concentrados na mesma atividade todas as semanas. Havia um período de tempo proposital para descanso e entendo que essas interrupções foram benéficas para que os alunos pudessem pensar (mais) sobre suas produções textuais, bem como discuti-las. Quando retomavam os textos, tinham condições de voltar com energias renovadas e novas ideias. Acredito que, dessa forma, tenha conseguido manter um nível motivacional propício nas duas tarefas.

Esse projeto evidenciou que a escrita colaborativa exigiu muito esforço de todos os envolvidos, alunos e professor, até porque o processo de escrita é complexo, implicando articulação de uma variedade de elementos que dialogam entre si, complementando e enriquecendo o fenômeno, em meio a atitudes positivas e negativas, conflitos, discussão de ideias, autonomia e responsabilidade. As relações afetivas foram fortalecidas, ao longo do projeto, graças a um ambiente tecnológico favorável para a colaboração e a interação. Aprender a escrever colaborativamente demandou aprender a trabalhar,

primeiramente, em grupo, sabendo ouvir, respeitando as opiniões dos outros, estando aberto às possibilidades de ajudar e de ser ajudado.

O projeto de escrita colaborativa me ensinou que temos que pensar de forma complexa, ou seja, devemos estar abertos às mudanças, ao inesperado, às incertezas, às contradições e ao acaso, para lidar com esses elementos de forma crítica e construtiva. Por mais que se conceba e se planeje um projeto, cautelosamente, jamais os eventos acontecerão da forma como foram pensados e planejados, porque as pessoas têm atitudes e comportamentos imprevisíveis. Como professor-pesquisador, também compartilho do pensamento de D'Esposito (2012, p. 249), que afirma que se aprende a lidar com o indeterminado e com as incertezas por meio dos diálogos e da reconstrução, na tentativa de se evitar que o sistema se feche ou entre em estado caótico.

Saliento, por importante, que esta pesquisa não teve por foco o produto final, em termos da qualidade das estruturas linguísticas, sintáticas, semânticas ou de vocabulário usadas nos textos, mas a colaboração para escrita colaborativa com mediação de novos recursos digitais, razão pela qual acredito que, não obstante suas limitações, ela contribui para melhor compreensão do fenômeno da escrita colaborativa em L2 em um ambiente digital de aprendizagem da *web 2.0*.

Por conseguinte, apoiado nos estudos de Morin (1990, 2007, 2009, 2010), Capra (2006), Mariotti (2007), Behrens (2006), Moraes (2008) e Moraes & Navas (2010), entendo que o novo paradigma (pensamento complexo) pode nos ajudar a explicar e entender vários fenômenos que ocorrem no ambiente de sala de aula de língua estrangeira. Com amparo no pensamento complexo, não se deve ver as partes sem se considerar o todo, e nem considerar o todo sem se ver as partes e as relações que se estabelecem entre elas. Entendo que há uma teia repleta de ramificações no contexto de aprendizagem de uma L2 que muito precisa ser investigada. Por exemplo, metodologias de ensino e aprendizagem mediadas por novas tecnologias funcionam de formas distintas

para os diversos participantes, e níveis de interação e colaboração variam no meio digital, dependendo dos diferentes estímulos e das motivações de cada participante. Cabe, portanto, à escola e aos educadores assumirem compromissos quanto a atuarem (cons)cientes das novas maneiras de se pensar e conceber o mundo e de nele atuar com êxito. Por isso, ressalto a importância de se entender como tecnologias digitais emergentes, tais como as da *web 2.0*, podem ser úteis a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), por exemplo.

Acredito que um projeto pedagógico de ensino de língua estrangeira, com participação ativa de vários membros, deve estar voltado não só à forma e ao conteúdo da disciplina, mas, também, estar atento às relações que são estabelecidas na sala de aula, na escola, no seu entorno e no mundo, e aos resultados advindos delas. Onde quer que haja indivíduos interagindo uns com os outros, haverá, possivelmente, entre outros elementos, intercâmbio de conhecimentos, construção e reconstrução de saberes, revisão de valores, respeito às individualidades, crenças e conflitos que poderão ser resolvidos por meio do diálogo amistoso, ajudando alunos a conviver no meio social, além de ajudá-los a desenvolver competências e habilidades na língua-alvo.

Concluída, então, esta pesquisa, levo em minha bagagem uma experiência transformadora que me fez ver o contexto da sala de aula virtual, com a ajuda da lente da complexidade, como lugar de transformação em prol de uma sociedade mais justa, feliz e solidária. Penso que ajudei, minimamente, a capacitar aprendizes a participar de um mundo cada vez mais globalizado e dinâmico, com um projeto que ensejou oportunidades reais de colaboração, desencadeando sentimentos de solidariedade, de amizade e com aprendizagem efetiva. Os alunos, cidadãos, como eu, por sua vez, levam, em suas bagagens, vivências que lhes serão úteis no futuro, construídas em disposição e esforços para: aprender a conhecer o outro, aprender com as próprias limitações, elaborar estratégias para resolver problemas, desenvolver habilidades linguísticas em L2, aprender a trabalhar em grupo e aprender a

usar, com eficiência e eficácia, novas tecnologias digitais e emergentes para o desenvolvimento intelectual e humano, para o bem-estar social.

Acho pertinente fazer considerações sobre possíveis desdobramentos deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês como L2. Os aspectos aqui destacados evidenciam algumas contribuições para professores que almejam pesquisar e trabalhar com a escrita colaborativa no meio on-line. Um projeto de escrita colaborativa on-line requer que o professor fique atento a alguns pontos importantes para que obtenha êxito. A meu ver, os principais seriam:

- Dominar a tecnologia a que se propõe usar, adequando as características da ferramenta ao seu contexto educacional.
- Verificar as condições físicas, técnicas e tecnológicas para a implementação dentro do ambiente escolar.
- Identificar as necessidades dos alunos.
- Criar um ambiente agradável e favorável a realização das tarefas.
- Explicar os objetivos da tarefa e a aplicabilidade da tecnologia nessa tarefa.
- Explicar os papéis e responsabilidades de cada participante.
- Estimular a participação de todos, promovendo a interação do grupo.
- Dar autonomia e responsabilidade para tomada de decisões.
- Encorajar o diálogo e a troca de conhecimento entre os grupos.
- Estar aberto ao imprevisto e ser capaz de repensar e reconstruir o projeto durante seu andamento.
- Criar um espírito de solidariedade entre os colegas.
- Dar feedback promovendo a reflexão e negociação.

As novas tecnologias digitais estão criando oportunidades únicas para que os alunos desenvolvessem a escrita em L2. Este projeto, por exemplo, aponta que as novas tecnologias podem criar estratégias de aprendizagem inovadoras na educação. A incorporação de comentários dos colegas durante o processo de escrita implica numa transformação do contexto de sala de aula e numa

mudança de postura por parte do professor e dos alunos, em que o professor não é mais a única fonte de conhecimento. O uso da tecnologia do Google docs ajudou a criar uma comunidade de aprendizagem que foi menos dependente do professor e menos atrelada ao livro didático. Com isso, novos conhecimentos foram sendo adquiridos por meio das trocas conversacionais, da colaboração e por pesquisas na internet.

Ao olhar para este estudo, percebo que há outras perguntas e questionamentos que podem ser investigados sobre a escrita colaborativa, independentemente das teorias e metodologias escolhidas. Algumas questões podem indicar novos voos investigativos para que possamos compreender melhor o fenômeno da escrita colaborativa em contexto digital, e assim, adotarmos estratégias e projetos pedagógicos que atendam as necessidades educacionais do aluno de L2 na era do conhecimento. Algumas inquietações ainda se manifestam e não são claras, havendo muitas divergências e lacunas na literatura sobre a escrita processual colaborativa. A seguir, apresento alguns tópicos que poderiam servir de objeto para fomentar novos trabalhos acadêmicos:

1. Pesquisas que busquem evidências de que o *feedback* colaborativo em ambiente virtual promove oportunidades de desenvolvimento da escrita em inglês, apontando os tipos de ganhos lingüísticos;
2. Pesquisas que comparem as revisões colaborativas realizadas em textos escritos colaborativamente em L2 e língua materna;
3. Pesquisas sobre os fatores motivacionais e desmotivacionais que podem influenciar a escrita colaborativa on-line;
4. Pesquisas que possam identificar aspectos lingüísticos e discursivos compartilhados na escrita em ambiente virtual que podem influenciar no processo de desenvolvimento individual da escrita em inglês;
5. Pesquisas comparativas sobre o papel do *feedback* on-line e o *feedback* presencial no processo de desenvolvimento coletivo e individual da escrita;

ESTEIRA DE BAGAGENS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013

ANDRADE, A. F.; VICARI, R. M. Construindo um Ambiente de Aprendizagem a Distância inspirado na Concepção Sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org.). *Educação On-line: Teoria, Práticas, Legislação e Formação Corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-272.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ATKINSON, D. L2 Writing in the Postprocess Era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*. v. 12, p. 3-15, 2003.

AXELROD, R; COHEN, M. *Harnessing complexity: organizational implications of a scientific frontier*. Nova York: The Free Press, 1999.

BARAKAOU, K. Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research. *TESL Reporter*, v. 40, n. 1, p. 35-48, 2007.

BARRACLOUGH, C.; RODERICK, M. *Activate B1+ - Student's Book*. New York: Pearson Longman, 2010.

BASTOS, H. M. L. *A escrita em L2: dificuldades lingüísticas*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BATISTA, L. O. *Tecendo teias complexas em um curso on-line para futuros professores de inglês* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduandos e, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BATTALLOSO, N. J. M. Didáctica Deconstrutiva y Complejidad: Algunos principios. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 63-108.

BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). *New Directions in Composition Research*. New York: The Gilford Press, 1984.

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contatos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Revista Diálogo Educacional*, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

BELLANCA, J.; BRANDT (Ed.). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, Solution Tree Press, 2010.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Logman, 2001. Cap. 3, p. 47-58

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BERGER, P., TREXLER, S. *Choosing Web 2.0 Tools for Learning and Teaching in a Digital World*. Califórnia: Libraries Unlimited, 2010. (Collections of ABC-CLIO, LCC)

BERLIN, J. Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, v. 50, n. 5. p. 477-494, set. 1988. Disponível em: <<http://tinyurl.com/meux9nw>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. 2007. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, G. O. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 201-230.

COELHO, T. O. C. *Formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra A fada que tinha ideias*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual - Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONIAM, D.; KIT, M. L. W. Incorporating wikis into the teaching of English writing. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, v. 7, p. 52-67, 2008.

CORRÊA, E. F. *A Internet como ferramenta auxiliar em sala de aula de língua inglesa: percepções de duas professoras*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA - SIIE, 9., 2007, Porto. *Actas...* Porto: ESE-IPP, 2007. p. 199-204. Disponível em: <<http://tinyurl.com/k8ht7xn>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

CUMMING, A. Experienced ESL/EFL writing instructors' conceptualizations of their teaching: curriculum options and their implications. In: KROLL, B. (Ed.). *Second Language writing: research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2003. p. 71-92.

D'ESPOSITO, M. E. W. *Prática escrita em língua inglesa: um curso on-line para professores da rede estadual, sob a perspectiva da complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, R. *WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: _____. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex, 1994. p. 33-56. Disponível em: <<http://sun.iwu.edu/~cisabell/courses/spanish410/donato.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ECO, U. *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Lumen, 1990. In: ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. (Org.). *Diccionario de Hermenéutica: una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. Bilbao: Universidad de Deusto: Deusto, 1997.

EGBERT, Joy; HANSON-SMITH, E. *CALL environments: Research, practice, and critical issues*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages - TESOL, 1999.

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, v. 14, n. 3, p. 51-71, 2010.

FAIGLEY, L. *Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal*. In: FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. *Analysing Revision*. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 401-414, 1981.

FAIGLEY, L. *Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal*. *College English*, v. 48, n. 6, p. 527-542, 1986.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Measuring the effects of revisions on text structure. In: BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). *New Directions in Composition Research*. New York: The Guilford Press, 1984. p. 95-108.

FERNÁNDEZ DOBAO, Ana. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, n. 1, p. 40-58, 2012.

FERRIS, D. R. Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. In: HYLAND, K.; HYLAND, F. (Ed.) *Feedback in second language writing*. Contexts and issues. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 81-104.

FERRIS, D. R. *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Open meetings. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, n. 66, p. 133-172, 2014.

FIGUEIREDO, F. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. *Manual de Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 7. ed. rev., 11. reimp.. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2004.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. *Manual de Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8. ed. rev., 11. reimp.. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011.

FREIRE, M. M. (Org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. E-book. São Paulo: GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.

FREIRE, M. M. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada*. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2007.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *International Journal of Information and Learning Technology*, v. 3, n. 2, p. 174-185, 2013. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10650741311330357>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FREIRE, M. M. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. Unpublished PhD Thesis. Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, 1998.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I. *Linguagem, educação e virtualidade - experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28.

FREIRE, M. M. *Uma teoria do conhecimento e uma abordagem metodológica: a tessitura do todo e suas partes*. INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA - InPLA, 18., 2011. São Paulo. *Caderno de resumos*. São Paulo: PUC/SP, 2011.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, Jucimara; MELLO, Lucrécia (Org.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012. v. 1. p. 181-199.

GADAMER, H. G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARTNER, S. *Motivação em um projeto de penpals via correio eletrônico na aula de inglês: um estudo descritivo*. Orientador: Ricardo Augusto de Souza. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman, 1996.

GRONDIN, J. *Hermenêutica*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HANSEN, J.; LUI, J. *Guiding Principles for Effective peer Response*. *ELT Journal*, n. 59, v. 1, p. 31-38, 2005.

HANSEN, J. G.; LIU, J. Guiding principles for effective peer response. *ELT journal*, v. 59, n. 1, p. 31-38, 2005.

HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Série O que você precisa saber sobre...)

HERMANN, A. W. Teaching Writing with Peer Response Groups. Encouraging Revision. *ERIC Digest*, ERIC Resource Center, 1989. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307616.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

HIRVELA, A. Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal*, v. 8, n. 2, p. 7-12, 1999.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, n. 1, p. 17-29, 2003.

HYLAND, K. Providing productive feedback. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.

HYLAND, K. *Second Language writing*. Cambridge: Cambridge Language Education, 2003.

HYLAND, K.; HYLAND, F. *Feedback in second language writing*. Contexts and issues. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

IFA, S. *A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills. In: BELLANCA, J.; BRANDT (Ed.).

21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010. p. 201-219.

KESSLER, G.. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, v. 13, n. 1, p. 79-95, 2009.

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2012.

KUHN, Thomas, S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

KINSELLA, K. Designing Group Work that Supports and Enhances Diverse Classroom Work Styles. *TESOL Journal*, v. 6, n. 1, p. 24-30, 1996.

KITCHAKARN, O. Peer feedback through blogs: an effective tool for improving students' writing abilities. *Turkish On-line Journal of Distance Education*, v. 14 n. 3, 2013. Disponível em: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde53/articles/article_10.htm>. Acesso em: 05 jan. 2014.

KROLL, Barbara (Ed.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge University Press, 2006.

KUHN, Thomas, S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de Maria Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. Language Acquisition and Language Use From a Chaos/Complexity Theory Perspective. In: KRAMSCH, C. J. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Londres; Nova Iorque: Continuum International Publishing Group, 2004. p. 33-46.

LEVY, Michael; DEBSKI, Robert. *WorldCALL: Global perspectives on computer assisted language learning*. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. Pierre Lévy. 03 ago. 2014 Rio de Janeiro. Extra. Entrevista concedida a Bruno Alfano. Disponível em: <<http://tinyurl.com/q9ocoah>>. Acesso em: 01 set. 2014.

LI, X.; CHU, S.; KI, W.; WOO, W. Using a wiki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 28, n. 1, p. 159-181, 2012.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 47-57.

LIU J.; HANSEN J. G. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. 2002 (Michigan series on teaching multilingual writers - Series editors: Diane Belcher and Jun Liu).

LIU, J.; SADLER, R. W. The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for academic Purposes*, n. 2, p. 193-227, 2003. Disponível em: <<http://www.u.arizona.edu/~xuyi/lrc530/lius1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LOPES, M. C. L. P. *Formação Tecnológica de Professores e Multiplicadores em Ambiente Digital*. 2005. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MANGELSDORF, K. Peer reviewing the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, n. 46, p. 274-284, 1992.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIOTTI, H. Sinergia, Criatividade e Complexidade. *Revista Thot*, São Paulo, n. 63, p. 21-28, 1996. Disponível em: <http://www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/442008_sinergia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

MARIOTTI, H. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2007.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 65-74.

MATSUDA, P. K. Second Language Writing in the twentieth century: a situated historical perspective. In: KROLL, Barbara (Ed.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 15-34.

MATSUDA, P. K.; SILVA, T. J. *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc Inc., 2005.

MAYRINK, M. F. *Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e de Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: pensar a reforma reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. *Trabalhando com Projetos - Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MULLIGAN, C.; GAROFALO, R. A collaborative writing approach: methodology and student assessment. *The Language Teacher*, Japan Association of Language Teachers, v. 35, n. 3, p. 5-10, mai.-jun. 2011. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/tlt/articles/803-collaborative-writing-approach-methodology-and-student-assessment>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

MURRAY, D. E. Collaborative learning as literacy event: Implications for ESL instruction. In: D. Nunan (Ed.). *Collaborative language learning and teaching* Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 100-117.

MURRAY, D. E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 100-117.

NAVAS, J. M. B. Didáctica deconstructiva y complejidad: algunos principios. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 63-107.

NELSON, G. L.; CARSON, J. G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NUSSBAUM-BEACH, S.; HALL, R. *The Connected Educator: learning and Leading in a Digital Age*. Solution Tree Press, 2012.

OKADA, A. L. P. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (Org.). *Educação On-line: teoria, prática, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 273-291.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

ORTIZ-OSÉS, A.; LANCEROS, P. (Org.). *Diccionario de Hermenéutica: una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. Bilbao: Universidad de Deusto: Deusto, 1997.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. *História da Filosofia*. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas; São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARREIRAS, V. A. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de

Oliveira e Paiva. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

PARREIRAS, V. A. *Percepções de aprendizes da Primeira Série do Ensino Médio sobre a integração da Internet em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PASCAL, B. *Pensamentos*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENNINGTON, M. C. (Ed.). *The Power Of Call*. Houston: Athelstan, 1996.

PENNINGTON, Martha. Electronic media in second language writing: an overview of tools and research findings. In: FOTOS, S.; IROWNE, C. H. *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 69-92.

PINTO, L. M. *Decolagem e pouso são as fases mais perigosas do vôo*. São Paulo: iG São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://tinyurl.com/pjgvhme>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

POLIFEMI, M. C. *Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo on-line para coordenadores*. Orientadora: Maximina Freire Maia. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduandos e Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

POLIO, C. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In: KROLL, B. (Ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REID, J.; POWERS, J. Extending the benefits of small-group collaboration to the ESL writer. *TESOL Journal*, v. 2, n. 4, p. 25-32, 1993.

REZENDE, P. S. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na Complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. Orientadora: Maximina Maria Freire. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.) *Letramento Digital: Aspectos Sociais e Práticas Pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2002.

RODRIGUES, K. A. Os efeitos dos estágios de planejamento e de revisões individual e colaborativa: A construção de textos escritos em língua inglesa por

alunos adolescentes. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 231-254.

ROJAS, Jucimara; MELLO, Lucrécia Streingheta (Org.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 23-30, 2005.

ROSKAMS, T. Chinese EFL students' attitudes to peer feedback and peer assessment in an extended pairwork setting. *RELC Journal*, v. 30, n. 1, p. 79-123, 1999.

SANTOS, V. A. R. A. *Wikis na Produção Textual Colaborativa de Notícias Online em Inglês como L2 no Meio Virtual: um estudo de caso*. Orientadora: Reinildes Dias. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SCARDMALIA, M.; BEREITER, C. Research on Written Composition. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 778-803.

SENGUPTA, S. Peer evaluation: "I am not the teacher". *ELT Journal*, n. 52, v.1. p. 19-28, 1998.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Org.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SILVA, M. (Org.). *Educação On-line: Teoria, Práticas, Legislação e Formação Corporativa*. São Paulo, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLER, O. Sistemas Adaptativos Complexos. s.n.t. Disponível em: <http://www.ch.ufrj.br/images/documentos/sistemas_complexos_adaptativos_q_estao_em_saude_final.pdf>. Acesso em: 01 out. 2013.

SOLOMON, G.; SCHRUM, L. *Web 2.0 new tools, new schools*. Arlington, VA: International Society for Technology in Education (ISTE), 2007.

SOLOMON, G.; SCHRUM, L. *Web 2.0 how-to for educators* Arlington, VA: International Society for Technology in Education (ISTE), 2010.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. Orientadora: Vera Lúcia

Menezes de Oliveira e Paiva. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, R. A. O “chat” em língua inglesa: interações na fronteira da oralidade e da escrita. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, v. 1, p. 3-15, 1999.

STORCH, N. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, v. 27, n. 3, p. 363-374, 1999.

STORCH, N. Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 275-288, 2011.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

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

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, UK: Oxford University Press, v. 97, p. 114, 2000.

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

SZENT-GYÖRGYI, A.A descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar no que ninguém pensou. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=SZENT-GYORGYI%2C+A.&oq=SZENT-GYORGYI%2C+A.&aqs=chrome..69i57.320j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8>. Acesso em: 10 jan. 2014.

TANG, G. M. Peer Response in ESL writing. *TESL Canada Journal / La Revue TESL du Canada*. v. 16, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/716/547>>. Acesso em: 10 set. 2013.

TAROUCO, L. M. R.; OTSUKA, J. C. F.; VIT, A. R. Suporte para atividades de grupo. In Colaboração via redes, Pós-Graduação Informática na Educação/UFRGS, slides 27-32. Atualizada em: 05 set. 2001. Disponível em: <<http://tinyurl.com/mkq3pm>>. Acesso em: 26 set. 2008.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. *21st century skills: learning for life in our*

times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of second language writing*, v. 9, n. 2, p. 147-170, 2000. Disponível em: <http://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/399/Do_Secondary_L2_Writers_Benefit_from_Peer_Comments.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TUZI, F. The impact of e-feedback on the revision of L2 writers in an academic writing course. *Computer and Composition*, v. 21, p. 217-235, 2004.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: human science for action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada: The Althouse Press, 1990.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VEIGA, A.; VICÁRIA, L. O Universo dos Plugados. *Revista Época*, São Paulo, n. 285, p. 78-81, 03 nov. 2003.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. D. Peer revision in the L2 classroom: Socialcognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p.51-75. 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José C. Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADT, M. P. S. *Complexidade e auto-eco-organização: implicações para o professor on-line*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

WANCHID, R. The Use of Self-Correction, Paper-pencil Peer Feedback and Electronic Peer Feedback in the EFL Writing Class: Opportunities and Challenges. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://tinyurl.com/l673j5f>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

WARE, P. D.; WARSCHAUER, M. Electronic peer feedback and second language writing. In: HYLAND, K.; HYLAND, F. (Ed.). *Feedback in second language writing: contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 105-122.

WARSCHAUER, M. *E-mail for English Teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom*. Illinois: TESOL, 1995.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. *Network based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WARSCHAUER, M. *Virtual Connections - On-line Activities & Projects for Networking Language Learners*. Second Language Teaching & Curriculum Center. Honolulu: University of Hawaii, 1996a.

WARSCHAUER, M. *Motivational Aspects of Using Computers for Writing and communication*. Second Language Teaching & Curriculum Center. Honolulu: University of Hawaii, 1996b. Disponível em <<http://tinyurl.com/kgmb67g>>. Acesso em: 01 out. 2012.

WEISENBERG, Werner. *Physics and Beyond*. New York: Harper & Row, 1971.

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

WICHADEE, S.; NOPAKUN. P. The Effects of Peer Feedback on Students' Writing Ability. *European Journal of Social Sciences*, v. 33, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/ok39ad3>>. Acesso em 12 set. de 2012.

WILHELM, Kim Hughes. Collaborative dos and don'ts. *TESOL journal*, v. 8, n. 2, p. 14-19, Verão, 1999. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1949-3533.1999.tb00170.x/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. p. 14-19.

WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.

XAVIER, A. C. Leitura, Texto e Hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

APÊNDICE A

Questionário 1: Conhecendo os participantes – (Fevereiro de 2012)



Caro aluno,

Este questionário serve de instrumento de análise para a pesquisa que seu professor está conduzindo na área de Linguística Aplicada do curso de doutorado da PUCSP. Suas informações são muito importantes e serão mantidas em sigilo pelo mesmo.

Procure responder os dados com fidelidade, autenticidade e veracidade.

Obrigado desde já!

Sergio Gartner

Seu nome de usuário (sergiogartner@csaenglish.net) será registrado quando você enviar este formulário. Você não é [sergiogartner?](#) [Sair](#)

*Obrigatório

1. Há quanto tempo você estuda inglês no colégio? *

2. Você já estudou ou estuda inglês em uma escola de idiomas? Onde e quanto tem

3. Você gosta das aulas de inglês da sua escola de idiomas? Justifique.

Somente se você fizer aulas fora do colégio.

4. Você gosta do livro didático de inglês usado no CSA? Justifique. *

5. Em qual habilidade você tem MAIS dificuldade? *

- Listening
- Speaking
- Writing
- Reading

6. Em qual habilidade você tem MENOS dificuldade? *

- Listening
- Speaking
- Writing
- Reading

Justifique e explique melhor suas resposta para a questão 5 e 6. *

7. Você gosta das atividades de writing do seu nível? Justifique *

8. Que tipos de trabalho em grupo você mais gosta? Justifique. *

9. Você usa a internet para quais fins? Explícite com detalhes *

Você utiliza uma dessas ferramentas? *

Marque uma ou várias alternativas.

- FACEBOOK
 - ORKUT
 - SKYPE
-

- ORKUT
- SKYPE
- MSN
- GOOGLE
- GOOGLE MAPS
- GOOGLE EARTH
- YOUTUBE
- EMAIL
- BLOGSPOT
- WORDPRESS
- AMAZON.COM
- PICASA
- FLICKR
- DEL.ICIO.US
- WIKIPEDIA
- GMAIL
- Outro:

10. Qual ou quais das ferramentas acima, na questão 9, você mais utiliza? Justifique. *

10.1 Quantas horas por semana você gasta em média com essas ferramentas? *

11. Me sinto confortável ao fazer várias atividades simultaneamente no computador, como usar o Facebook pesquisar no Google e escutar música ao mesmo tempo. *

- sim
- não
- não sei

12. Prefiro jogar em grupos a jogar individualmente. *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente

Justifique sua resposta. *

13. Em se tratando de tecnologia, não tenho medo de tentar diferentes comandos até conseguir fazer o que quero. *

- concordo
- nao concordo
- concordo parcialmente

14. Quando tenho que instalar programas no computador, o primeiro passo é tentar encontrar um download na Internet. *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente
- Outro:

15. Fico frustrado ou chateado com atividades que não me dão resultado ou retorno. *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente
- Outro:

16. Eu encontro na internet um meio de fugir da realidade ou esquecer os problemas do mundo atual *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente
- Outro:

17. Utilizo Internetês (pq, :, :) , kkk. lol, etc) quando me comunico via Internet. *

- sim
- não
- as vezes

18. Prefiro utilizar a Internet para fazer minhas pesquisas. Geralmente não recorro aos materiais impressos. *

- sim
- não
- as vezes
- Outro:

19. Meu telefone celular serve para outras coisas além de ligar para alguém. *

- sim
- não

20. Eu utilizo meu celular para *

21. Não tenho problema em ler textos na tela do computador ou na tela do celular. *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente

Justifique sua resposta. *

22. Quando preciso me informar sobre um assunto escolar ou algo de meu interesse, vou primeiramente procurar na internet. *

- concordo
- não concordo
- concordo parcialmente

Justifique sua resposta. *

23. Converso muito com meus amigos e colegas pela internet, usando as redes sociais ou MSN *

- sim
- não

24. Uso a internet mais para o lazer e o entretenimento do que para estudos. *

- concordo
- discordo
- concordo parcialmente
- discordo totalmente

Justifique sua resposta. *

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

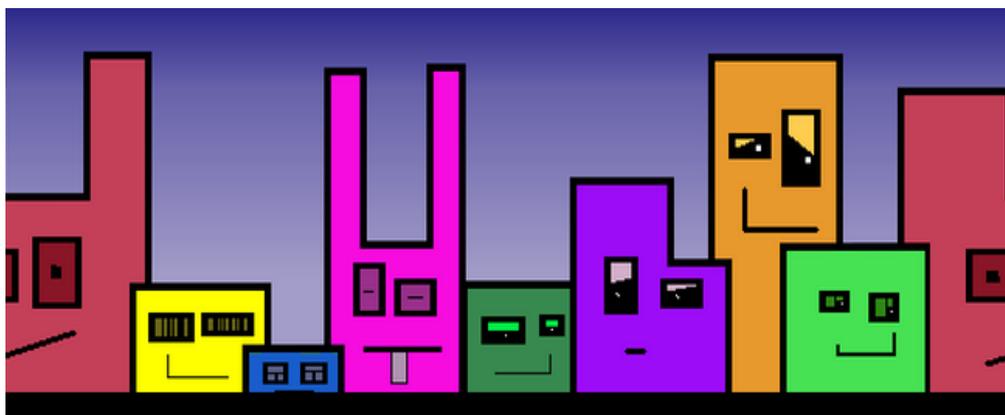
Nunca envie senhas em Formulários Google.

Tecnologia [Documentos Google](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE B

Primeiras Experiências Vividas - Março/Abril



Primeiras experiências vividas

Responda as questões abaixo em português com riqueza de detalhes. Não há limite para respostas, mas esperamos que você escreva detalhadamente tudo que venha a sua mente sobre a experiência, aspectos positivos, negativos, engraçados ou inusitados.

Seu nome de usuário (sergiogartner@csaenglish.net) será registrado quando você enviar este formulário. Você não é [sergiogartner](#)? [Sair](#)

*Obrigatório

1. Como foi minha primeira experiência ao usar o Google Docs? *

Relate como foi sua experiência nas primeiras aulas usando a nova ferramenta. Descreva em detalhes sua experiência.

2. Como foi minha primeira experiência ao escrever com os meus colegas? *

Relate suas experiências ao escrever colaborativamente com seus colegas na Internet usando o Google Docs. Responda as questões abaixo em português com riqueza de detalhes. Não há limite para respostas, mas esperamos que você escreva detalhadamente tudo que venha a sua mente sobre a experiência, aspectos positivos, negativos, engraçados ou inusitados.

APÊNDICE C

Segundas Experiências Vividas – Maio/Junho



Segundas experiências vividas

Aqui você vai escrever sobre as suas experiências vividas sobre o trabalho realizado das "short stories". Descreva detalhadamente sobre o seu trabalho e sobre a atividade de "feedback" dado e recebido pelos colegas e professor. Seu nome de usuário (sergiogartner@csaenglish.net) será registrado quando você enviar este formulário. Você não é [sergiogartner](#)? [Sair](#)
*Obrigatório

1. Descreva a sua experiência após ter terminado de escrever a sua estória. *

Fazer um texto em português de no mínimo 120 palavras. Aqui você pode descrever suas opiniões, acontecimentos relevantes, fatos inusitados, pontos positivos ou negativos, avaliação do projeto, seus sentimentos e sua troca de experiência com o outro colega.

2. Descreva como foi a experiência em ler a estória do outro colega e fazer o feedback (mínimo 120 palavras) *

Fazer um texto de no mínimo 120 palavras. Descreva com sinceridade e honestidade sobre essa parte da tarefa de ler a estória do outro. Como foi dar "feedback" ao trabalho do colega?

3. Como foi o receber o feedback dos outros colegas. Faça uma reflexão e análise dos pontos que você achou mais relevante. *

fazer um texto em português de no mínimo 120 palavras. Descreva suas percepções, sentimentos, frustrações e satisfações ao realizar o trabalho. Reflita bem e não tenha receio de ser franco, pois aqui você está refletindo para as próximas tarefas, e, também, ajudando o professor a pensar em novas atividades.

APÊNDICE D

Terceiras Experiências Vividas - Outubro/novembro

Terceiras experiências vividas

Escreva aqui suas percepções sobre a terceira fase do nosso projeto de escrita colaborativa. Este questionário é uma auto-reflexão sobre a tarefa desenvolvida no Google Docs. Seja honesto e sério nas suas respostas. Seu nome de usuário (sergiogartner@csaenglish.net) será registrado quando você enviar este formulário. Você não é [sergiogartner?](#) [Sair](#)

***Obrigatório**

Nome completo e turma *

1. Como foi o feedback dado pelo professor nos contos (estórias de ficção)? Em que aspectos foi igual ou diferente do feedback dos colegas? *
Escreva suas percepções com detalhes e conteúdo. (mínimo 100 palavras)

2. O que você fez após o feedback dado pelo professor? Quais foram as modificações que o seu grupo fez? *
Escreva os detalhes e as modificações e justifique suas escolhas (Mínimo 100 palavras)

3. Como foi o processo de reedição das estórias de ficção? O que vocês discutiram durante a reedição? *
(Mínimo de 100 palavras)

4. Como você avalia o seu desempenho e dos integrantes do seu grupo? *

APÊNDICE E

Quartas Experiências Vivas - Novembro

Quartas experiências vividas

Responda ao questionário final do projeto de escrita colaborativa. Seja sincero e não tenha receio em se expressar de forma aberta e franca. Este questionário é um instrumento avaliativo e de reflexão sobre as últimas tarefas realizadas. Responda as questões em português para você se expressar melhor.

Seu nome de usuário (sergiogartner@csaenglish.net) será registrado quando você enviar este formulário. Você não é [sergiogartner](#)? [Sair](#)

*Obrigatório

Nome completo *

1. O que você achou da sua história (short story) após a revisão e feedback do professor e colegas? *

Mínimo 100 palavras)

2. Como foi a reedição do conto? Relate com detalhes o que fizeram, como fizeram, as dúvidas e os problemas? *

Mínimo de 150 palavras

2.1 Qual seria sua de nota de autoavaliação para a short story? Justifique. (mínimo 30 palavras) *

Critério: 1-Fraco, 2-Regular, 3-Razoável, 4-Bom , 5- Muito bom

3. O que era mais discutido nos "chats" (bate-papos) do Google Docs? Quais assuntos? Que tipo de coisas que não podiam "aparecer"? Justifique. *

(mínimo 50 palavras)

4. Qual foi a diferença de correção e feedback entre a 1ª tarefa (short story) e a 2ª tarefa (essay)? *

(mínimo 150 palavras)

5. O que você mais aprendeu com esse trabalho de escrita? *

(mínimo 50 palavras)

6. Você gostaria de realizar outros trabalhos de escrita colaborativa em pares ou pequenos grupos? Justifique. *

(mínimo 100 palavras)

7. Qual seria sua auto avaliação no projeto? Justifique. (mínimo 30 palavras) *

Parâmetro de escolha: Nota 1- Fraco 2- razoável 3- bom /satisfatório 4- muito bom 5- excelente

8. Escolha um artigo que você leu. Faça uma breve avaliação sobre o mesmo e justifique sua resposta. *

Você deve colocar o título do artigo (essay).

8.1 Faça uma breve avaliação sobre o artigo. *

Critério de avaliação: 1- fraco, 2- regular, 3- razoável, 4- Bom, 5- Muito bom (Mínimo 50 palavras)

9. Você gostaria de escrever algo para o professor?

Texto opcional

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Enviar

ANEXO A

Exercício introdutório para se escrever um conto

What is a Short Story?

A short story begins as close to the conclusion as possible, and grabs the reader from the very first line. It conserves character and scenes, typically focuses on just one problem, and drives towards a sudden, unexpected revelation. (Kathy Kennedy and Dennis G. Jerz)

More details: <http://jerz.setonhill.edu/writing/creative/shortstory/>

1. Get Started: Emergency Tips

Is your **short story due tomorrow morning**? Here are a few emergency tips. Good luck!

Answers the questions below together with your partner(s).

1. Who is your protagonist, and **what does he or she want**?

2. When the story begins, what **morally significant actions** has he or she already **taken towards that goal**?

3. What **unexpected consequences** ? Will the unexpected consequences force your protagonist to make yet another choice, leading to still more consequences?)

4. What **details** from the setting, dialog, and tone **help you tell the story**?

5. What **morally significant choice** does your protagonist make at the climax of the story?
 (Your reader should care about the protagonist's decision. Ideally, the reader shouldn't see it coming.)

2. Write a Catchy First Paragraph

Your ideas:

3. Developing Characters

Your ideas:

4. Choose a Point of View

Your ideas:

6. Write Meaningful Dialogue

Your ideas:

7. Use Setting and Context

Your ideas:

8. Set Up the Plot

Your ideas:

9. Create Conflict and Tension

Your ideas:

10. Build to a Crisis or Climax

Your ideas:

10. Find a Resolution

Your ideas:

ANEXO B

Como escrever um essay

An essay

Are you writing an essay? Follow this plan.

- 1 Think carefully about the content, what's your opinion about the topic?
- 2 Introduce the topic in the first paragraph and summarise your arguments at the end.
- 3 Include examples to illustrate your argument.



Plan

Paragraph 1

- 1 Introduce the topic.
Many people feel that ...
People sometimes argue that ...

Paragraph 2

- 2 Give the arguments for.
On the one hand ...
In the first place ...
- 3 Give reasons for your answer.
To begin with ...
In addition ...

Paragraph 3

- 4 Give the arguments against or additional arguments.
On the other hand ...
Another concern is that ...
- 5 Build your answer with examples.
For instance, ...

Paragraph 4

- 6 Summarise your arguments.
On the whole, ...
In conclusion, ...
I strongly believe that ... The reason is that ...

Check your writing

- Does your essay **follow the plan**?
- Have you introduced your opinions with a **set phrase**?
- Have you used **articles** correctly?
- Does it end with a **clear summary** of the arguments?

ANEXO C

Símbolos para dar *feedback*

Universidad Externado de Colombia
 Área de inglés

CORRECTION SYMBOLS

(through the medium of tennis)

SYMBOL	MEANING	EXAMPLE (OR EXPLANATION) OF ERROR
AG	agreement (concordance)	She are playing tennis - subject/verb agreement much tennis players - count/uncount agreement
AG	agreement (concordance)	a excellent tennis player - article agreement Robert and her wife play tennis - pronoun agreement
CAP	Capitalisation	Where can I play tennis in colombia ?
DM	develop more	(You should give more details; expand your ideas.)
DT	direct translation	(In English, we don't say it this way.)
EW(S)	extra word (s)	The people like watching tennis.
FR	fragment	Because watching tennis is really exciting.
MW(S)	missing word (s)	She is (a) tennis player. (I) Play tennis everyday.
P	punctuation	He plays tennis,
PR	preposition	They play tennis in the beach
SP	spelling	I play tenis whit my friends.
VT	verb tense	Yesterday she play tennis
WF	word form	They play tennis good .
WO	word order	Tennis players often wear clothes white .
WW(S)	wrong word (s)	Do you remind the time we played tennis?
?	confusing	(Your reader doesn't understand; try to clarify.)

Fonte: <http://www.docstoc.com/docs/105701885/Correction-symbols-amended>

ANEXO D

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 458/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Maximina Maria Freire
Autor(a): Sérgio Miguel Gartner Pais de Oliveira

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *A escrita colaborativa em língua inglesa na plataforma web 2.0 sob a perspectiva da Teoria da Complexidade*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

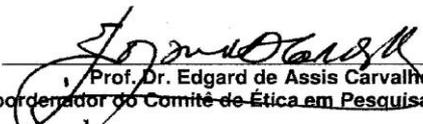
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **15/12/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **458/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 15 de dezembro de 2011.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

ANEXO E

DECLARAÇÃO DE CONCORDANCIA DO PARTICIPANTE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pelo pesquisador Sérgio Gartner Pais de Oliveira, eu,, assumo aqui a minha concordância para que meu filho(a),....., venha participar da pesquisa intitulada provisoriamente **“A escrita colaborativa em língua inglesa na plataforma Web 2.0 sob a perspectiva da Teoria da Complexidade”**. Assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados em tese de doutorado.

Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes dos participantes envolvidos ()
- b) Sem anonimato ()
- c) Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- d) Que tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública ()
- e) Que, caso necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública ()

Belo Horizonte, ___/ ___/ ____

Assinatura: _____

CPF:

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, Sérgio Gartner Pais de Oliveira, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Belo Horizonte, ___/ ___/ ____

Assinatura do pesquisador: _____