

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Área: Estudos da Linguagem**  
**Especialidade: Lingüística Aplicada**

**INGRID KUCHENBECKER BROCH**

**ESCRITA COLETIVA DE TEXTO TEATRAL EM LÍNGUA INGLESA EM  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: o foco do aluno no processo**

**PORTO ALEGRE**

**2008**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Área: Estudos da Linguagem**  
**Especialidade: Lingüística Aplicada**

**INGRID KUCHENBECKER BROCH**

**ESCRITA COLETIVA DE TEXTO TEATRAL EM LÍNGUA INGLESA EM  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: o foco do aluno no processo**

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice Polonia

**PORTO ALEGRE**

**2008**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras**

**INGRID KUCHENBECKER BROCH**

**ESCRITA COLETIVA DE TEXTO TEATRAL EM LÍNGUA INGLESA EM  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: o foco do aluno no processo**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice Polonia (orientadora)  
(UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília dos Santos Lima  
(UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Baptista Pereira Estrázulas  
(UFRGS)

---

Prof. Dr. José Manuel Moran  
(USP)

*Dedico este trabalho ao Zeca, meu marido,  
incentivador da minha caminhada,  
que sempre expressou através do seu afeto,  
carinho e estímulo, a crença nas minhas possíveis conquistas,  
vibrando ao meu lado, em cada etapa alcançada.  
E aos três "Bs" da minha vida: Betina, Brenda e Bruno.*

## AGRADECIMENTOS

*Esta dissertação é o produto de um longo processo de construção e conhecimento, que incluiu momentos de motivação, inquietação, indagação, reflexão e estudo. Felizmente não estive sozinha nestes momentos, por isso ao concluir este trabalho quero agradecer...*

*- À minha orientadora Profa. Dra. Eunice Polonia não só por ter acreditado na minha proposta de pesquisa, mas por ser a minha parceira em projetos que envolvem o uso da tecnologia. Agradeço pelas discussões acadêmicas e por ser, em certos momentos, apenas “ouvinte” e em outros, a pessoa mais experiente na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, em que a verdadeira aprendizagem ocorre, sempre respeitando meu jeito de ser, fazer e compreender. Agradeço pela orientação e discussões acadêmicas que tanto me inquietavam como esclareciam pontos importantes da educação envolvendo o uso da tecnologia.*

*- Às professoras Maíra Barberena de Mello, Silvana Silva e Inês Suzete D’Ávila, que participaram comigo do projeto Drama Club Webwriters em 2006, que acompanharam e contribuíram para o desenvolvimento do projeto e desta pesquisa. Agradeço a todas pelos momentos de reflexão, dúvidas, sugestões e certezas, por terem compartilhado comigo uma proposta pedagógica com o uso da tecnologia que visa a um aprendiz mais autônomo e reflexivo.*

*- Aos noventa alunos que participaram do projeto Drama Club Webwriters/2006, com os quais aprendi a importância da atividade coletiva, da cooperação e de que cada indivíduo é único e não deve ser comparado a outro.*

*- À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Estrázulas, amiga e colega, pelo incentivo à pesquisa e pelos momentos de nossas conversas em que pude expressar minhas angústias e ouvir sempre uma palavra de incentivo e alento, que sempre me renovavam e mostravam a importância da pesquisa na educação.*

*- Ao Prof. Dr. Cléo Altenhofen, que me oportunizou momentos de reflexão com sua amizade, inteligência e atenção. A ele, a imensa admiração pelo profissionalismo e dedicação à pesquisa.*

- *Aos professores do PPGLET, em especial, Profa. Dra. Ingrid Finger e Profa. Dra. Marília Lima.*
- *Ao Colégio de Aplicação, por propiciar e incentivar a prática de propostas inovadoras.*
- *À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição à qual estou vinculada profissionalmente, por abrir espaço para a realização desta pesquisa.*
- *Aos meus colegas da Área de Língua Estrangeira pelo apoio e incentivo, por serem parceiros de trabalho dentro da perspectiva de aprendizagem cooperativa. Agradeço, por terem me acompanhado nesta caminhada, pelo apoio e afeto sempre presentes.*
- *Às professoras Tatiana Pereira e Juliana dos Santos, com as quais pude trocar e compartilhar idéias sobre o projeto Drama Club Webwriters.*
- *Às professoras Ana V. Tijiboy e Bettina S. dos Santos, pela receptividade e por compartilharem seus conhecimentos sobre a teoria vygotskyana.*
- *Ao bolsista do PROLIC, Fabricio Vaz, que gentilmente me ajudou a organizar os Quadros para este estudo e aos bolsistas de projetos coordenados pela Profa. Dra. Eunice Polonia em 2006.*
- *Às minhas amigas Valeska Altenhofen, Kelly Ferreira e Renata Bonotto, que sempre tiveram tempo para me ouvir e incentivar.*
- *Aos meus pais por serem merecedores de toda a minha admiração, pelo incentivo e confiança sempre presentes em nossa relação.*
- *Aos meus familiares (irmãos, irmãs e cunhadas), por valorizarem meus estudos e compreenderem a minha ausência em vários encontros de família.*
- *Ao meu marido, que me deu todo suporte e afeto, tanto para mim como para nossos filhos, os quais souberam esperar, esperar e esperar por momentos de convívio familiar completo. Agradeço por compreenderem que minha presença física, na verdade, significava ausência em certos momentos.*
- *Por fim, sou grata a Deus, pelas graças que me permitiram chegar a este momento.*

*A atividade é alcançada pela negociação,  
pela orquestração e pela luta constantes entre diferentes metas  
e perspectivas de seus participantes.*

*O objeto e o motivo de uma atividade coletiva  
são algo como um mosaico em constante evolução,  
um padrão que nunca está inteiramente acabado.*

*Yrjö Engeström*

## RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar como adolescentes brasileiros, estudantes de língua inglesa, participam e realizam uma atividade de escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa em ambiente digital. Os pressupostos teóricos e metodológicos baseiam-se na teoria sócio-histórica de Vygotsky, na qual se destacam a noção de zona de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. A metodologia é qualitativa de estudo de caso. Os dados foram gerados a partir do projeto *Drama Club Webwriters* desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os participantes são oito alunos do primeiro ano do Ensino Médio divididos em quatro díades que, após a leitura de uma obra adaptada em inglês, a discutem e adaptam a história a um roteiro de peça teatral através do ambiente virtual de aprendizagem ALED ([www.ufrgs.br/aled](http://www.ufrgs.br/aled)) e o editor de texto colaborativo EquiText (<http://equitext.pgie.ufrgs.br>). Os resultados apontam a atividade de escrita coletiva de texto teatral em ambiente virtual de aprendizagem como uma nova proposta pedagógica de abordagem processual. A atividade de escrita coletiva com o suporte de um ambiente virtual de aprendizagem propicia a interação entre pares de maior e menor conhecimento de língua inglesa, os quais têm favorecida a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo ao assumirem uma postura cooperativa. Por fim, considera-se o uso da metafala nas interações entre pares como um indício do processo de aprendizagem. Os dados indicam que o uso da metafala deve ser estimulado nas interações entre pares durante a escrita coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem, que são vistas como momentos significativos para a construção de conhecimento e encontram na diversidade um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Escrita coletiva. Ambiente digital. Língua inglesa. Processo.



## ABSTRACT

This research proposes the investigation of how Brazilian adolescents, English students as a foreign language in a public school, participate and carry out a collaborative writing of a play in English language in a digital environment. Theoretical and methodological references are based on the Vygotsky's theory, especially its notion of zone of proximal development and the development of higher psychological processes. Data have been generated from the project *Drama Club Webwriters* developed in English classes at Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul. Participants are eight pupils in the first year of high school. Divided in pairs and after having read an adapted version in English, they discuss and adapt it into a play script by using the virtual learning environment ALED ([www.ufrgs.br/aled](http://www.ufrgs.br/aled)) and the collaborative text editor EquiText (<http://equitext.pgie.ufrgs.br>). Results show that collaborative writing of a play through a digital environment can be seen as a new pedagogical process approach to writing. Collaborative writing supported by a digital environment allows interaction between less and more knowledgeable English learners, who by assuming a cooperative position, may enhance learning and so may develop higher psychological processes. Finally, the presence of metatalk in pair interactions can be considered as an indication of the learning process. Data also suggest metatalk must be stimulated in pair interactions during the collaborative writing through digital environments for those represent meaningful moments for knowledge construction. Diversity in pair interactions is seen as a determinant aspect of for cognitive development.

Keywords: Collaborative writing. Digital environment. English language. Process.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1: Tela de abertura do ALED .....	36
FIGURA 2: Tela de visualização das ferramentas do ALED .....	37
FIGURA 3: Tela de abertura do EquiText .....	39
FIGURA 4: Tela da interface de contribuição do EquiText .....	40
FIGURA 5: Tela da interface do texto em construção com sobreposição da opção obs. ....	41
FIGURA 6: Tela da interface do Histórico .....	42
FIGURA 7: Tela da interface do texto em construção com sobreposição das opções de edição .....	43
FIGURA 8: Tela da interface de edição na opção inserir. ....	44
FIGURA 9: Tela da interface de alteração no parágrafo .....	45
QUADRO 1: Grupos de escrita coletiva formados a partir da escolha do livro de leitura .....	67
QUADRO 2: Horário semanal das aulas de Língua Inglesa .....	68
QUADRO 3: Composição do grupo de alunos do nosso experimento.....	71
QUADRO 4: Perfil dos participantes .....	72
QUADRO 5: Modos de participação no EquiText .....	73
QUADRO 6: Número de inserções realizadas pelas díades .....	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALED = Aprendizagem de Língua estrangeira a Distância

AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem

LE = Língua Estrangeira

PPE = Processo Psicológico Elementar

PPS = Processo Psicológico Superior

TICs = Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP = Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Interação e construção de conhecimento.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 O processo de mediação: instrumentos e signos .....	19
2.1.1.1 Agentes de mediação .....	20
2.1.2 O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.....	21
2.1.3 Internalização .....	23
2.1.4 A zona de desenvolvimento proximal .....	26
2.1.5 A relação entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo .....	29
2.1.6 O conceito de atividade .....	31
<b>2.2 O uso da tecnologia na educação .....</b>	<b>34</b>
2.2.1 O Ambiente virtual de aprendizagem ALED.....	36
2.2.2 O Editor de texto colaborativo - EquiText.....	38
2.2.2.1 A escrita coletiva em AVA vista como processo, atividade social e atividade cognitiva .....	45
<b>2.3 A escrita em língua estrangeira .....</b>	<b>48</b>
2.3.1 A escrita em LE quando o foco está no processo.....	48
2.3.1.1 A noção de Erro.....	50
2.3.1.2 A correção cooperativa entre pares .....	52
2.3.2 A escrita como atividade cognitiva .....	54
2.3.3 Uma nova proposta de escrita coletiva em LE: projeto Drama Club Webwriters .....	56
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Objetivos e procedimentos metodológicos.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Coleta de dados .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 Atividades desenvolvidas no projeto .....</b>	<b>66</b>
<b>3.4 O estudo de caso .....</b>	<b>70</b>
3.4.1 Os participantes .....	70
3.4.2 Tempo de interações - definindo o período de interesse para o estudo.....	72
3.4.3 Situação dos sujeitos (díade ou individual) quanto ao modo de participação .....	73
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 Inserções de parágrafo .....</b>	<b>75</b>
4.1.1 Planejamento, estabelecimento de relações e a primeira inserção de parágrafo.....	75

4.1.2 O Descompasso entre as díades: respeitando o tempo de cada um.....	82
4.1.2.1 As primeiras inserções realizadas pela díade A: iniciativa ou competitividade? .	83
4.1.2.2 As primeiras inserções realizadas pela díade D - construção e apropriação.....	86
4.1.2.3 As primeiras inserções da díade C: reflexão-na-ação.....	88
4.1.2.4 A primeira inserção da díade B: o processo e a identidade .....	90
<b>4.2 Alterações no parágrafo .....</b>	<b>93</b>
4.2.1 Alteração realizada pela mesma díade logo após inserção: reflexão sobre a própria produção .....	93
4.2.2 Reedição sem alteração: momento de reflexão.....	95
4.2.3 Alteração para constar autoria.....	96
4.2.4 Alteração com evidências de coletividade .....	102
4.2.5 Alteração com produção de metáfora .....	106
<b>4.3 Respondendo às questões de pesquisa .....</b>	<b>109</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO C – HISTÓRICO DO EQUITEXT.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Inglesa, tendo atuado tanto na rede privada como pública, observei o quanto as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do cotidiano dos alunos. Paralelamente, o uso do computador na educação vem despertando a atenção de pesquisadores<sup>1</sup> que têm concentrado seus esforços em compreender o impacto e os benefícios cognitivos na utilização dessa ferramenta em contextos educacionais.

Em 2005, tive a oportunidade, através do projeto *Rede JovemPaz*<sup>2</sup>, de estabelecer uma parceria com o Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Letras (NUED)<sup>3</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que consiste no uso da plataforma digital<sup>4</sup> ALED - Aprendizagem de Língua Estrangeira a Distância, na qual desenvolvo um projeto denominado *Drama Club Webwriters*. Nesse projeto, alunos do primeiro ano do Ensino Médio utilizam o ALED e o editor colaborativo EquiText na escrita coletiva de um roteiro teatral em inglês. Desde então utilizo o ambiente digital em minhas aulas de Língua Inglesa.

Assim, o problema que deu origem a esta pesquisa está diretamente ligado à introdução das novas TICs na prática de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em sala de aula de escolas públicas. O que fazem os alunos quando realizam uma atividade coletiva em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Trabalhos em grupo são muito comuns na sala de aula, mas o que acontece quando adolescentes trabalham juntos em AVA? Que processos psicológicos superiores emergem em uma atividade de escrita coletiva em AVA? Qual o papel desempenhado pelo professor durante esse tipo de atividade?

Em meio a tantos questionamentos, decidi direcionar a minha pesquisa em investigar como os adolescentes participam e realizam a atividade de escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa em AVA nas seguintes questões:

- a) Como se dá a interação entre adolescentes para a realização da escrita coletiva em AVA?
- b) Tendo em vista que a produção é coletiva e em ambiente digital, o que fazem os participantes quando interagem em um mesmo texto?

Parks et al (2005) aponta três áreas que têm recebido pouca atenção nas pesquisas de LE: a primeira refere-se à análise de dados sobre o processo de produção escrita de alunos do Ensino Médio (para os autores, a maioria dos estudos ocorre em contextos universitários ou

---

<sup>1</sup> Ver Polônia, 2003, 2007; Axt & Martins, 2004; Passerino & Santarosa, 2002; Axt et al, 2001; Albino, 2001; Freitas, 2000.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/leadcap/redejovempaz/sobreprojeto.php>> Acesso em: 07 abr. 2005.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/aled/nued/>> Acesso em: 05 mai 2008

<sup>4</sup> URL: <<http://www.ufrgs.br/aled>> Acesso em: 03 mar 2008.

cursos livres); a segunda área diz respeito ao fato de que poucos estudos têm focado a perspectiva do participante em relação a sua prática de escrita; e a última área refere-se a apropriação e uso do processo de escrita/composição em ambientes ricos como as TICs.

Embora já existam vários estudos utilizando as TICs na aprendizagem de LE, a maioria tem focado a sua análise nas interações síncronas e assíncronas. Poucos estudos (PARKS, 2005) têm focado o processo de escrita em si.

O projeto *Drama Club Webwriters*<sup>5</sup>, contexto desta pesquisa, comporta as três áreas, ou seja: os participantes são alunos do Ensino Médio, a análise ocorre a partir do foco do aluno no processo através de interações virtuais, que ocorrem a partir da utilização das TICs. Nesse projeto, alunos participam de um grupo, formando uma comunidade virtual, com o objetivo de adaptar ou recriar uma história, previamente lida, a um roteiro de peça teatral utilizando as TICs. Para realizar essa atividade, é fundamental que os alunos, cada um dentro do seu grupo, se organizem, no sentido de assumirem a atividade e lidarem com o processo de produção de escrita coletiva. Os alunos são estudantes brasileiros do Ensino Médio, que estudam língua inglesa como língua estrangeira, em uma escola pública.

Tem-se por pressuposto nesse trabalho enxergar o aluno como um cidadão que pensa e age por si mesmo, que esteja livre de manipulações ou situações que conduzam a um engessamento ou, ainda, a um comportamento imitativo. Dessa forma, entende-se que incluí-lo na sociedade em que vivemos significa criar condições para que o mesmo tenha capacidade de desenvolver suas idéias de maneira criativa e crítica a partir de interações com seus pares no contexto escolar.

As interações entre pares são vistas, nesse estudo, como momentos significativos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, baseado na teoria sócio-histórica de Vygotsky, e dentro dela, a perspectiva sociointeracionista que aponta para mudanças muito diferentes daquelas propostas pela escola tradicional. Quando mencionamos a importância das interações em uma sala de aula de língua estrangeira, é fundamental lembrar que essa abordagem encontra na diversidade um campo propício para a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimento.

A idéia de uma sala de aula arrumada, em que os alunos assistem tranqüilamente à transmissão de um determinado conteúdo eleito pelo professor como sendo imprescindível, não combina com a visão sociointeracionista. Uma sala de aula em que o conhecimento é

---

<sup>5</sup> O projeto foi o vencedor da fase nacional de I Concurso Internacional EducaRede: Internet e Inovação pedagógica promovido pela Fundação Telefônica em 2007. Disponível no link: <[http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista\\_educarede.especiais&id\\_especial=275](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=275)> Acesso em: 11 out 2007.

construído a partir de interações não limita os alunos a responder perguntas sistematizadas com base num texto ou preencher folhas e mais folhas de caderno sobre um conhecimento construído previamente pelo professor. Ao contrário, possibilita ao aluno a construção do seu conhecimento, criando situações dentro da sala de aula que sejam naturais e favoráveis para que ele compartilhe com seus pares e o professor as suas dúvidas e entendimentos sobre determinado objeto de estudo. Nesse contexto, todos têm a liberdade de testar as suas hipóteses, de falar e questionar aquilo que foi dito.

Uma mudança que nem sempre é fácil, pois exige do aluno uma postura ativa e responsável pela sua própria construção de conhecimento. Por esse motivo, alguns alunos, em um primeiro momento, podem ter dificuldade em assumir uma postura mais ativa na construção de seu conhecimento. Frente a isso, eles precisam desconstruir a idéia que eles têm sobre o que é aprender para depois, juntamente com o grupo, discutir e construir sentidos. A atividade de aprendizagem na escola não deve estar vinculada a uma habilidade específica, mas consiste em os alunos irem além de qualquer habilidade, rompendo com a *encapsulação da aprendizagem escolar* (ENGESTRÖM, 2002a).

As interações entre pares, nesse estudo, transcendem o espaço físico-temporal da aula presencial, uma vez que, como veremos, a atividade era realizada em ambiente virtual, possibilitando ações fora do ambiente e horário escolar.

Neste estudo não se pretende discutir a intervenção do professor, mas investigar como um grupo de adolescentes se organizou na construção de um texto coletivo e, conseqüentemente, a construção conjunta de conhecimento de LE e os processos psicológicos implicados nesta atividade.

Para tanto, minha hipótese nesta investigação é a seguinte: A atividade de escrita de um texto teatral em AVA favorece a construção de significados, por ser essa uma condição para participação, e pode desencadear um desequilíbrio nas ações desses, em função da imediata publicação e do contato com a escrita do outro.

A originalidade do estudo consistiu em verificar como se dá a construção de um roteiro de peça teatral em LE através das interações entre adolescentes por meio de ambiente virtual de aprendizagem, contemplando a diversidade lingüística, social e cultural existente numa sala de aula de Língua Inglesa.

No segundo capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fazem parte do escopo desta pesquisa, referentes à interação e construção do conhecimento, ao uso das TICs e à aprendizagem da escrita em LE. Esse tema exige uma abordagem interdisciplinar que abrange a interação social e o desenvolvimento cognitivo. Para cobrir esse propósito utilizo a



teoria sócio-histórica de Vygotsky e autores relacionados a conceitos vygotkianos como Bárbara Rogoff, Alex Kozulin, Leontiev e Engeström. No que se refere ao uso das TICs na educação, destaco os estudos de Andrea Ramal e Pierre Lévy. Para identificar o espaço que a produção escrita pode ocupar dentro do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, utilizo estudos realizados por Vivian Zamel, Dana Ferris e Merrill Swain que tratam da importância da interação e do processo para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

A metodologia utilizada é tratada no terceiro capítulo, assim como o contexto e os instrumentos que possibilitaram a execução do experimento. Esses tiveram como meta verificar como se dá a interação e a escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa por adolescentes brasileiros em ambiente virtual de aprendizagem. A abordagem metodológica é qualitativa de um estudo de caso. Os dados são apresentados e discutidos no quarto capítulo, nos quais se incluem diálogos capturados das interações no Fórum, parágrafos produzidos pelos alunos no EquiText e trechos retirados da entrevista realizada com os participantes após o experimento. Encerro o capítulo respondendo às questões de pesquisa.

Para finalizar, no último capítulo, retorno à minha hipótese, confrontando-a com os resultados do experimento para extrair dessa reflexão minhas considerações finais. A partir de então sugiro novos encaminhamentos de pesquisa.

Como pesquisadora e professora pretendo contribuir para o desenvolvimento de competências envolvendo o uso de ambientes virtuais que favoreçam uma aprendizagem de língua estrangeira mais significativa e reflexiva. Sob a ótica vygotkiana, toda aprendizagem significativa leva ao desenvolvimento de funções mentais superiores. A aprendizagem significativa envolve a construção de significados a partir da interação social. A construção de significados é mediada por signos, no caso, as palavras em língua estrangeira. Na medida em que as palavras em LE remetem a algo internamente que pode ser a reconstrução de um significado existente ou a emergência de um novo significado, ocorre um processo de aprendizagem significativa. Se a palavra em LE não remeter a nenhum significado para o aluno, ela não é um instrumento psicológico, porque não modifica o sujeito internamente. Isso também se aplica às estruturas lingüísticas e ao funcionamento de LE em geral.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Interação e construção de conhecimento

De acordo com os estudos de Vygotsky, o processo de construção de conhecimento ocorre a partir de relações sociais mantidas ao longo da vida de cada indivíduo. Nessa perspectiva, o indivíduo se constitui a partir do social, ou seja, suas ações se constituem em atividades e sua consciência nas relações sociais. Cada indivíduo é único e possui a sua trajetória sócio-histórico-cultural de formação de conceitos e conhecimentos internalizados que vão se modificando a partir de interações sociais. Para garantir a interação social faz-se necessário a presença de pelo menos dois indivíduos com um contexto compartilhado, em que a interação é vista como uma ação em conjunto que produz mudanças tanto no contexto em que ocorre a interação como nos participantes envolvidos (GARTON, 1994). Dessa forma, entende-se que a teoria sócio-histórica foi considerada adequada para o estudo da construção de conhecimento a partir das trocas e da construção conjunta entre pares<sup>6</sup>.

Para a teoria sociocultural as instituições educacionais, assim como família e escola são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Vygotsky, 2003). Dentro dessa perspectiva, Alex Kozulin (2003) reitera que cultura e aprendizagem são inseparáveis pelo simples fato de que a principal fonte de aprendizagem é a transmissão de cultura de geração para geração. Cada cultura tem os seus próprios instrumentos psicológicos e situações em que são usados. No entanto é na escola que a alfabetização constitui o mais poderoso instrumento psicológico.

Os instrumentos psicológicos são simbólicos, tais como: signos, símbolos, textos, fórmulas, gráficos que, quando internalizados, ajudam o indivíduo a dominar as funções psicológicas superiores de percepção, memória, atenção. Cada indivíduo traz consigo a sua bagagem cultural. Portanto, a sala de aula caracteriza-se pelo multiculturalismo, pela presença de diferentes instrumentos psicológicos criando um ambiente heterogêneo e diverso (Kozulin, 2003).

Esse contexto de sala de aula multicultural tem levantado a questão da necessidade de enfatizar a educação cognitiva. Muitos problemas de alunos não estão relacionados à falta de conteúdo, mas à falta de estratégias cognitivas necessárias e à falta de habilidades metacognitivas. Para Vygotsky, a essência da educação cognitiva está em providenciar aos

---

<sup>6</sup> O termo “pares” é sinônimo de parceiros, nesse contexto, colegas que freqüentam a mesma série em um contexto escolar. Sempre que estivermos nos referindo a um grupo de duas pessoas utilizaremos o termo díade.

alunos novos instrumentos psicológicos que possam desenvolver tanto funções cognitivas gerais como específicas.

De acordo com Vygotsky, a colaboração entre pares é uma ação imprescindível para a aprendizagem, e ajuda a desenvolver estratégias e habilidades de solução de problemas em virtude do processo cognitivo implícito na interação.

Rogoff (1993) aponta uma série de estudos realizados que apóiam a idéia de que a resolução conjunta de problemas é uma vantagem da interação entre pares. A autora afirma que “o processo de colaboração parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interação não cooperativas”<sup>7</sup> (p. 227).

Forman (1993) tem dedicado os seus estudos na investigação de aspectos cognitivos envolvidos em uma atividade cooperativa entre adolescentes e argumenta que os diferentes pontos de vista fomentam a co-construção de hipóteses.

Segundo Veer e Valsiner (2001, p. 88), para Vygotsky a “diversidade de níveis cognitivos constitui uma condição importante da atividade coletiva”. A interação é uma forma de acessar uma ampla fonte de dados que serve de base para o aluno aprender e se desenvolver.

Os três princípios que determinaram a estrutura teórica de Vygotsky são:

- a crença no método genético ou evolutivo;
- a crença na tese de que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais;
- a crença de que os processos mentais podem ser entendidos somente através da compreensão dos instrumentos e dos signos que atuam como mediadores.

Esses três princípios formam a base da abordagem e análise das funções psicológicas superiores que, na obra *Formação Social da Mente*, Vygotsky (2003) resumiu em:

- 1º) Analisar o processo e não o objeto;
- 2º) Explicar ao invés de descrever, ou seja, procurar entender as ligações entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento;
- 3º) Analisar o desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura, como uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa do original: “El proceso de colaboración parece conducir a un nivel de comprensión dificilmente alcanzable mediante intentos individuales o formas de interacción no cooperativas”.

### 2.1.1 O processo de mediação: instrumentos e signos

Por muitos anos, o modelo predominante de aprendizagem foi o da transmissão. Vygotsky afirma que o desenvolvimento de processos mentais superiores depende da presença de agentes mediadores na interação da criança com o meio ambiente. Os Processos Psicológicos Superiores (PPSs) compreendem os mecanismos psicológicos mais complexos: capacidade de pensamento, memória voluntária, imaginação, atenção, isto é, envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade. Os PPSs têm sua origem em processos sociais e ocorrem mediante a compreensão dos instrumentos que atuam como mediadores. Portanto, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Há dois tipos de mediações: por instrumento físico que é um elemento externo ao indivíduo que regula ações sobre o objeto (machado, computador) e o signo que é um instrumento psicológico orientado para dentro do indivíduo, ocorre internamente regulando as ações sobre o psiquismo do indivíduo e auxiliando nos processos psicológicos superiores.

Segundo Daniels (2002), Vygotsky descreveu os instrumentos psicológicos (signos) como dispositivos para dominar processos mentais. Alguns exemplos de instrumentos psicológicos citados por Vygotsky são a linguagem, sistemas de contagem, obras de arte, desenhos, esquemas, mapas e sinais convencionais. Sobre a invenção e o uso de signos, Vygotsky (2003) considerava que os mesmos eram úteis para solucionar um problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, etc).

Para internalizar signos, o indivíduo tem que captar os significados já compartilhados socialmente, ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra, ou já construídos social, histórica e culturalmente. A construção de significados está diretamente relacionada com a interação. As palavras e os gestos são signos e são construídos socialmente. Assim como a palavra escrita e as diversas abreviações e símbolos utilizados na interação em ambientes digitais (\ % , vc). Signo é uma coisa que significa outra coisa. A internalização de signos é fundamental para o desenvolvimento humano.

Uma determinada palavra, mesmo dentro de uma mesma cultura ou uma mesma língua, pode não ter um significado para um indivíduo que jamais teve a oportunidade de captar o seu significado em interações sociais. Isso quer dizer que essa palavra não é um signo, pois não modifica internamente o indivíduo. O mesmo ocorre com palavras e

expressões de língua estrangeira, que passam a funcionar como signos lingüísticos à medida que seus significados são internalizados.

Portanto, em uma aula de LE em que o foco está na estrutura e regras gramaticais, dificilmente o aluno vai atribuir algum sentido aos enunciados. Com base na minha experiência como professora de Língua Inglesa, tanto da rede privada como pública, posso afirmar que quando o foco na estrutura gramatical antecede a compreensão de um enunciado, ou seja, foca na forma antes de verificar se os significados das palavras contidas no enunciado são compartilhados pelos indivíduos naquele contexto, não favorece a aprendizagem. Para atribuir algum sentido, primeiro os indivíduos necessitam se apropriar do significado das palavras em LE.

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky discute a distinção entre o sentido e o significado de uma palavra. Segundo ele:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (2005, p. 181).

Dessa forma, aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico, e aquilo que é interpretado pelo indivíduo, que tem um histórico, é o sentido. Cabe ressaltar que a interação propicia a troca entre os pares e o confronto de diferentes pontos de vista irá constituir novos sentidos a serem negociados.

Seguidores de Vygotsky acrescentaram dois tipos de mediação: mediação através de outro indivíduo e mediação através de uma atividade organizada de aprendizagem.

#### 2.1.1.1 Agentes de mediação

##### *Mediador humano*

Segundo Kozulin (2003), o papel do mediador é definido na teoria de Vygotsky através da noção de que cada função psicológica aparece duas vezes no desenvolvimento, primeiro na forma de interação entre pessoas e na segunda vez como uma forma interna, internalizada dessa função. Existem vários estudos que se referem à mediação entre mães e filhos (SCHAFFER, 1996). Esses estudos, na maioria das vezes, observavam o que a criança havia internalizado naquele modelo explicitado pelo adulto durante a interação. Entretanto,

pesquisadores na área da educação escolar se interessam em como se dá essa mediação.

#### *Mediadores simbólicos*

Segundo Vygotsky, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dependem da apropriação da criança de mediadores simbólicos, apropriação e internalização na forma de instrumento psicológico interno. A aquisição de relacionamentos simbólicos requer experiência orientada, não aparece espontaneamente. O processo de apropriação de instrumentos psicológicos difere do processo de aprendizado de conteúdo. A diferença está no fato de que o conteúdo frequentemente reproduz o conhecimento com os quais os alunos tornam-se familiarizados no dia-a-dia, enquanto que instrumentos psicológicos podem ser adquiridos somente através de atividades especiais de aprendizagem. Por esse motivo a aquisição de instrumentos psicológicos requer um paradigma de aprendizagem diferente do que a aquisição de conhecimento de conteúdo.

O instrumento simbólico só cumpre seu papel se ele é apropriado e internalizado como um instrumento generalizado, isto é, um instrumento psicológico capaz de organizar as funções cognitivas individuais e de aprendizagem em diferentes contextos e na aplicação de diferentes tarefas.

Neste estudo, a escrita em LE é vista como um instrumento simbólico, que só é transformado em um instrumento psicológico à medida que o aprendiz consegue compreender e empregar as palavras, orações, estruturas linguísticas, enfim, tudo o que faz parte de uma escrita, em diferentes contextos. Esse processo de apropriação é gradual e requer participação e envolvimento.

#### 2.1.2 O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores

Vygotsky definiu dois tipos de processos psicológicos: os processos psicológicos elementares (PPEs) e os processos psicológicos superiores (PPSs). Os PPEs são regulados por processos biológicos e determinados pela estimulação ambiental, comuns a animais e seres humanos, assim como os reflexos. Os PPSs são o resultado da estimulação autogerada, ou seja, a criação de estímulos artificiais, assim como os signos, dentro de um contexto sociocultural do qual somente os seres humanos fazem parte.

As operações com signos são mais complexas e surgem ao longo da vida da criança através da sua participação em atividades compartilhadas. Nesse sentido, os PPSs não são uma evolução dos PPEs, mas seu desenvolvimento depende do contexto social no qual o

indivíduo está inserido. Santos (2001, p. 131) cita o pensamento, a linguagem e a vontade como exemplo de PPSs<sup>8</sup> e acrescenta que,

Podemos observar, definir e incentivar na sala de aula as seguintes FPS: a auto-observação, o planejamento, a capacidade de planejamento abstrato, a metacognição (indivíduo capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento), a inferência, a indução, o pensamento lógico e a solução de problemas.

A autora conclui que para Vygotsky, “quando o homem transforma o ambiente, através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação influencia em seu comportamento futuro”. (2001, p. 131). Observa-se a necessidade de uma postura ativa do indivíduo, ou seja, através de suas ações o indivíduo demonstra compreensão, analisa e estabelece relações com idéias já concebidas e as futuras. E é essa intelectualização (exercício intelectual) que vai modificar o comportamento do indivíduo em atividades futuras.

Vygotsky postulava que os processos psicológicos como: o pensamento, a percepção, a memória e a atenção apareciam inicialmente na forma primária, ou seja, na forma natural para, depois, aparecerem em formas superiores.

Wertsch (1995) destaca quatro características que diferenciam os processos psicológicos superiores dos elementares. Os PPSs são: 1) constituídos no contexto social; 2) voluntários; 3) intencionais, e 4) mediados por signos.

A primeira refere-se à natureza social dos PPSs, isto é, a sua origem social. A segunda diz respeito à passagem do controle do meio para o indivíduo, ou seja, quando o indivíduo possui um controle sobre si mesmo e sobre suas ações. A terceira característica refere-se à realização consciente dos processos psicológicos, mesmo que automatizadas. Vygotsky utiliza o termo fossilizados para processos que já se consolidaram há algum tempo e se tornaram automáticos, no entanto, não devem ser confundidos com os PPEs. A última diferença é o uso de signos como mediadores dos PPSs que, segundo Vygotsky (2003, p. 54), “(o uso de signos) conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”.

Baquero (1998) aponta para a distinção presente na obra vygotskiana entre os PPSs, que podem ser divididos em “rudimentares” e “avançados”. Ambos se formam a partir da participação de indivíduos em contextos sociais, sendo que o desenvolvimento dos PPSs avançados requer a participação em contextos específicos, enquanto que para o desenvolvimento dos PPSs rudimentares basta a participação do indivíduo na vida familiar, como é o caso da aquisição da fala. A escrita é um PPS avançado, pois nem todos os indivíduos de uma sociedade dominam a linguagem escrita, ou seja, a aprendizagem se dá a

---

<sup>8</sup> PPSs, neste estudo, é sinônimo de Funções Psicológicas Superiores (FPS).

partir da participação em um contexto específico como o de uma instituição educacional ou em circunstâncias em que indivíduos agem como se estivessem em uma posição institucional. Os PPSs avançados utilizam um número maior de signos descontextualizados e com uma regulação voluntária e consciente. Por signos descontextualizados entende-se que eles sejam utilizados pelo indivíduo em diferentes contextos, ou seja, o significado do signo não está vinculado a um único contexto.

A distinção das funções elementares e superiores visa diferenciar o desenvolvimento biológico do sócio-cultural, enquanto que a classificação dos PPSs rudimentares e avançados tem a finalidade de mostrar o caráter evolutivo dos PPSs. Essa distinção mostra as duas linhas de desenvolvimento a que os seres humanos estão sujeitos, segundo o pensamento de Vygotsky: a linha natural e a linha cultural.

### 2.1.3 Internalização

Kozulin (2003) ressalta que o elemento essencial para a formação de funções mentais superiores é o processo de internalização. Segundo Vygotsky (2003, p. 74), internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”, isto é, um processo de desenvolvimento de negociação que é co-construído da relação interpessoal para a intrapessoal. É o processo de reorganização do indivíduo e o seu ambiente que emerge com os relacionamentos de outras pessoas e seus ambientes. Através deste processo, os relacionamentos são reorganizados e alguns destes aspectos de reorganização vão contribuir para uma reorganização nova. Segundo Vygotsky (2003, p. 75), o processo de internalização consiste numa série de transformações:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* Nessa etapa, o desenvolvimento dos PPSs requer a transformação da atividade prática que utiliza signos, ou seja, o desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.
- b) *Um processo interpessoal é transformado num intrapessoal.* Isso significa que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica).



c) *A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo não necessita mais de marcas externas, ou seja, as representações mentais substituem os objetos de mundo real. No entanto, cabe ressaltar, que para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final de desenvolvimento (p.75).*

Para a teoria sócio-histórica, o desenvolvimento cultural da pessoa é a transformação de comportamento das formas naturais em formas superiores, culturais. Esse processo envolve os dois planos de atuação: o intermental (social e externo) e o intramental (interno), denominado de processo de internalização.

Segundo Frawley (2000), um termo russo para internalização é *vrashchivanie*, que significa “crescendo para dentro” e, às vezes, traduzido como interiorização. O autor enfatiza que *vrashchivanie* implica que “o pensamento superior surge a partir da ativa transformação do indivíduo, estimuladora de fatores externos em experiência pessoalmente significativa” (p. 96). Dessa forma, o conhecimento não é uma transmissão de fatores externos para as nossas cabeças. Para tanto, não basta o indivíduo estar presente em um contexto social, mas participar ativamente nesse contexto. Rogoff (1998, p. 134) ressalta que:

A participação envolve esforços criativos para entender e contribuir com a atividade social, a qual por sua própria natureza envolve conexão entre várias formas de entender uma situação. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes (com múltiplos graus de assimetria) para ampliar o conhecimento mútuo e enquadrar novas perspectivas em um desafio compartilhado. Tal esforço para enquadrar diferentes opiniões e para realizar algo junto é desenvolvimento e ocorre no processo de participação. As mudanças individuais dos participantes, tanto nos papéis como na compreensão, estendem-se a seus esforços e envolvimento em ocasiões similares no futuro.

Rogoff (1998) discute três conceitos que refletem planos diferentes da atividade sociocultural, a saber: o aprendizado, a participação guiada e a apropriação participatória. A metáfora do aprendizado enfatiza o envolvimento de pessoas menos experientes em uma comunidade de prática, na qual elas se engajam em uma atividade culturalmente organizada, junto com pessoas mais experientes, tornando-se participantes mais responsáveis (ROGOFF, 1998). A análise consiste em examinar a estrutura institucional (planejamento, propósitos, objetivos) e as tecnologias culturais da atividade intelectual (dicionário, livros, computadores). A participação guiada se refere aos processos e sistemas de envolvimento entre as pessoas à medida que elas se engajam e se esforçam ao participar da atividade

cultural (ROGOFF, 1998). O conceito de apropriação participatória se refere a como os indivíduos se modificam através do seu envolvimento em uma atividade (ROGOFF, 1998). Na citação abaixo a autora distingue o termo apropriação de internalização.

A apropriação ocorre no processo de participação à medida que o indivíduo se modifica através do envolvimento na situação em questão, e essa participação contribui para a direção do acontecimento em evolução e para a preparação do indivíduo em envolver-se em outros acontecimentos similares. No meu ponto de vista, a apropriação é um processo de transformação, não um requisito para a transformação. Assim, uso o termo “apropriação” para me referir à mudança resultante da participação apropriatória de uma pessoa em uma atividade, e não a sua internalização de algum acontecimento ou técnica externa. (ROGOFF, 1998, p.134).

A apropriação considera o desenvolvimento como um processo dinâmico, mútuo e envolvido na participação das pessoas em atividades culturais, enquanto que a internalização considera o desenvolvimento em termos de “aquisição” ou “transmissão”, conforme afirma Rogoff. Nesse sentido, a autora critica o modelo de internalização por entender que o indivíduo é passivo e um mero receptor de conhecimentos e habilidades externas. Enquanto que, na perspectiva da *apropriação participatória*, Rogoff sustenta que “os processos pessoais, interpessoais e culturais se constituem entre si à medida que transformam a atividade sociocultural.” (1998, p. 137)

Segundo Rogoff (1998), se focarmos nossa investigação em “como as pessoas participam na atividade sociocultural e como elas modificam suas participações desmistifica os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (p.139).

Neste estudo, ao contrário do que afirma Rogoff, entendemos que a internalização ocorre em dois planos conforme os estudos de Vygotsky, e que essa transformação do plano externo para o interno ocorre mediante a participação ativa do indivíduo em um grupo. Dessa forma, se para Vygotsky a internalização é um processo que consiste numa série de transformações, entendo que essas transformações ocorrem à medida que grupos e comunidades juntos constituem e são constituídos pela atividade. Essas transformações são entendidas como um processo constante de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade, ou seja, corresponde à própria formação da consciência (OLIVEIRA, 1992). Portanto, quando falamos de internalização na teoria vygotskiana, estamos nos referindo ao crescimento interno da experiência vivida que se transforma em significado<sup>9</sup> pessoal, que é fomentada pelo social, ou seja, pela atividade prática (FRAWLEY, 2000).

---

<sup>9</sup> O termo russo para “significado” é *smysl*, mais especificamente, *osmyslivanie*, “significação”; experiência é *perezzhivannie*, literalmente “vivência”, mas provavelmente seria mais bem traduzido como “experiência vivida” (FRAWLEY, 2000).

Para entendermos melhor como se dá essa internalização através da interação entre pares, Vygotsky utilizou o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

#### 2.1.4 A zona de desenvolvimento proximal

Segundo Vygotsky, a interação da criança com outras mais experientes favorece seu desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro refere-se às funções mentais da criança que já se estabeleceram, ou seja, a capacidade em realizar tarefas de forma independente. O segundo refere-se às funções que ela pode desenvolver com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre os dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costume determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (2003, p.112).

Na ZDP o desenvolvimento é visto de forma prospectiva, em que são definidas funções que ainda não amadureceram e estão em processo de maturação. Segundo Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de serem chamadas “frutos” do desenvolvimento (2003, p.113).

Dentre vários fatores que deveriam promover o desenvolvimento a partir das interações dentro da ZDP, encontramos a idéia de suporte<sup>10</sup> inicialmente defendida por Wood, Bruner e Ross (1976). Os autores entendiam que a interação entre um sujeito mais especializado e um novato deveria possuir as seguintes características: a) ser *ajustável* de acordo com o nível de competência do novato, e b) ser *temporal*, deve durar apenas o tempo suficiente para que o novato adquira autonomia.

Cadzen (apud Baquero, 1998) acrescenta outra característica ao se referir ao suporte e que considera fundamental: *ser audível e visível*, ou seja, que o sujeito tenha consciência de que está sendo *assistido* e que o progresso é resultado de uma atividade intersubjetiva. Desta forma o suporte deve ser explícito.

---

<sup>10</sup> O termo original é *scaffolding*, em português refere-se à “idéia de andaime, isto é, a noção de que se deve oferecer um andaime ao aluno para que ele possa se apoiar e subir um novo nível de conhecimento” (LEFFA, 2001). O termo surgiu como uma metáfora para descrever o suporte dado por um tutor a crianças durante um experimento em que as ajudava a construir uma pirâmide com blocos de madeira.

No entanto, Baquero discute a metáfora do suporte a partir das idéias de autores como Griffin e Cole e Engeström. Segundo Baquero, Griffin e Cole assinalaram que:

O formato de suporte deixa em aberto o problema da criatividade no desenvolvimento da criança e dá um rumo fortemente teleológico ao modelo geral de desenvolvimento, sendo que são os avanços dos adultos que regulam as aquisições possíveis da criança (apud BAQUERO, 1998, p.105).

Nesse mesmo sentido, segundo Baquero (1998, p. 105), Engeström afirma que "o dispositivo suporte parece orientado, na maior parte, para a aquisição do *dado*, mas poderia parecer fortemente limitado na hora de explicar a possibilidade de um *salto* para uma *idéia nova*". Logo, as interações na ZDP podem enfatizar processos de aquisição e não de criação (Baquero, 1998). Frente a isso, percebe-se a necessidade de se propor atividades colaborativas que, além de propiciarem a construção de conhecimento entre pares, também favoreçam a criação de idéias novas.

No projeto, contexto deste experimento, a atividade de escrita coletiva exige dos adolescentes tanto o pensamento imaginativo como a criatividade. A criação de um roteiro teatral em língua inglesa, a partir da leitura de uma obra adaptada, envolve a capacidade de propor algo novo. Acredito que ao transformar a narrativa em um texto teatral, os alunos estão se apropriando dos significados contidos na própria história, à medida que eles conseguem utilizar a língua estrangeira na escrita do roteiro e, ao fazê-lo, criam situações novas e de sua autoria. E é nesse contexto de liberdade de criação, (subtende-se também liberdade intelectual) que ocorrem *saltos* e trocas significativas entre os adolescentes. O suporte é caracterizado pelas trocas entre os adolescentes envolvidos na atividade. E também pelo suporte oferecido pelo professor que deve estar alinhado com esse contexto de construção e descoberta. Para tanto Cadzen afirma que "existe uma diferença essencial entre ajudar que uma criança dê uma resposta concreta e ajudá-la a conseguir uma compreensão conceitual a partir da qual possa construir no futuro respostas e perguntas similares" (apud Baquero, 1998, p.106).

Essa discussão sobre suporte na mediação é crucial neste estudo, uma vez que, nosso experimento se propôs a verificar como se dá a interação entre pares com diferentes conhecimentos de LE e de mundo, mas na condição de parceiros, isto é, pertencentes a mesma faixa etária e mesmo grau de escolarização.

Segundo Chaiklin (2003), o conceito ZDP pode transmitir a idéia de uma aprendizagem perfeita. A perfeição do sistema educacional, em que o professor ou um aprendiz mais competente dá assistência a um aprendiz menos capaz. Chaiklin critica essa visão e levanta as seguintes questões:

- a) Como identificar a ZDP do aprendiz em uma tarefa de aprendizagem?
- b) Como ter certeza que o aprendiz vai se engajar na ZDP?

O autor levanta três aspectos que constantemente são interpretados erroneamente. As três suposições são:

- 1ª) Suposição da Generalidade: é a idéia de que o aprendiz é capaz de realizar um determinado número de tarefas individualmente, mas em colaboração com um outro aprendiz ele é capaz de realizar um número maior de tarefas. Segundo Chaiklin, a ZDP não se refere à quantidade de tarefas, mas ao desenvolvimento do aprendiz ao realizar a tarefa. O autor ainda enfatiza que a ZDP não está relacionada ao desenvolvimento de uma habilidade em uma tarefa específica.
- 2ª) Suposição da Assistência: é a idéia de que a ajuda deve ser sempre fornecida por uma pessoa mais competente. Segundo Chaiklin, a noção da ZDP introduzida por Vygotsky em *Pensamento e Linguagem* enfatiza que em colaboração e com orientação, ou algum tipo de ajuda, a criança é capaz de resolver tarefas mais difíceis. Dessa forma, não é a competência da pessoa que favorece o desenvolvimento, mas a significado que essa ajuda possui na interação. Para tanto, o autor enfatiza que não é a competência em si da pessoa mais capaz que é importante, mas o significado dessa ajuda para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.
- 3ª) Suposição do Potencial: é a idéia de que ensinar na ZDP deveria resultar em um aprendizado mais fácil e sem muito esforço. O autor enfatiza que para Vygotsky, o aprendizado na ZDP nem sempre está relacionado com uma atividade prazerosa. O potencial não é propriedade do aprendiz, mas é uma indicação de que algo pode ser desenvolvido ou simplesmente uma indicação de que funções maturacionais ainda não atingiram aquele estágio.

Tudge (1996) sustenta que é insuficiente falar de conflito cognitivo e de informação fornecida dentro da ZDP do indivíduo; se em uma interação a criança mais competente não confia em seu próprio ponto de vista, provavelmente haverá uma regressão na sua forma de raciocínio, quando estiver interagindo com uma criança menos competente, devido à falta de *feedback*. O autor sustenta que:

Não há garantia de que o significado que é criado quando dois parceiros interagem corresponda a um nível superior, mesmo se tratando de uma pessoa mais competente do que a outra, e que esteja efetivamente fornecendo informações dentro da ZDP do parceiro menos competente (p.165).

O autor enfatiza a necessidade de prestarmos mais atenção ao processo de interação, ao invés de nos preocuparmos em averiguar os benefícios de um indivíduo interagindo com um parceiro mais competente. Dessa forma, o autor reitera a importância de se ver a ZDP dentro do contexto geral da teoria vygotskiana, que destaca *a obtenção conjunta do significado* (TUDGE, 1996).

Nesse sentido, a ZDP não é vista só como um momento em que o parceiro de mais conhecimento de LE ajuda o de menos conhecimento, mas também como momentos de construção conjunta em que ambos planejam, tomam decisões e buscam soluções para problemas. Essa busca pela *obtenção conjunta do significado* na escrita de uma peça teatral envolve alunos tanto de mais como de menos conhecimento, principalmente nos momentos em que a produção escrita do outro desperta PPSs como reflexão e análise.

#### 2.1.5 A relação entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo

Os autores Veer & Valsiner (2001) descrevem em sua obra uma palestra ministrada por Vygotsky em 1933, na qual ele levanta a questão entre ensino/aprendizagem<sup>11</sup> escolar e desenvolvimento cognitivo. Segundo os autores, Vygotsky não estava satisfeito com as visões dos psicólogos da época<sup>12</sup> e afirmava que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e não deveriam ser confundidos, ao mesmo tempo em que o “desenvolvimento da criança não pode ser visto de forma isolada em relação ao processo de aprendizagem” (p.357).

Para exemplificar essa relação complexa, Vygotsky utilizou o processo de alfabetização na escola, no qual ele argumenta que o processo de aprender a escrever traz consigo as suas dificuldades peculiares. Seria equivocado afirmar que escrever é o mesmo que falar, ou traduzir em signos as palavras faladas. É diferente em vários sentidos, a ausência de objetos e entonação, além do sentido abstrato de não ter uma pessoa com a qual estamos falando e, às vezes, sem um objetivo motivador para escrever. Nesse sentido, Vygotsky sustentava que a criança encontrava dificuldades para escrever porque tinha que se

---

<sup>11</sup> O termo russo obuchenie pode ser traduzido como “ensino”, “aprendizagem” e “treinamento” (VEER & VALSINER, 2001, p. 357).

<sup>12</sup> Vygotsky nasceu em 1896, na Bielo-Rússia, e faleceu em 1934.

conscientizar da sua própria fala, ao contrário do ato de falar, cuja atenção está no que a criança está falando e não nas formas linguísticas da sua fala. Vygotsky pontuava que “o principal problema da escrita, portanto, é tornar-se consciente de seus próprios atos” concordava com Wundt que afirmava que a escrita está relacionada a processos conscientes e voluntários (VEER & VALSINER, 2001, 357-8).

A relevância do exemplo acima com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento levantada por Vygotsky, nessa palestra, é de que:

As capacidades que a criança tem que adquirir para aprender a escrever, por exemplo, (ou seja, tornar-se consciente de seus próprios atos, para representar objetos que não estão presentes), não são de forma alguma ensinadas diretamente pelo professor (VEER & VALSINER, 2001, p.358).

No entanto, os autores enfatizam que é no contexto escolar, segundo Vygotsky, que “a criança tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si” (p. 358)”, sendo que o professor deve criar condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam; pois, como Vygotsky argumenta:

Implantar [algo] na criança... é impossível... só é possível treiná-la para alguma atividade exterior como, por exemplo, escrever à máquina. Para criar uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, para engendrar uma série de processos de desenvolvimento interior, precisamos dos processos corretamente construídos de aprendizagem escolar (apud VEER & VALSINER, 2001, p. 358).

Vygotsky ressalta que “o processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo de aprendizagem de como escrever – no processo da educação” (VEER & VALSINER, 2001, p.358).

Vygotsky concluiu “que a aprendizagem capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio” e que “o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento” (VEER & VALSINER, 2001, p. 358). Isso nos remete a prática de ensino e aprendizagem na sala de aula. A criação de uma situação de aprendizagem está relacionada e se dá a partir da atividade desenvolvida pelos alunos.

A teoria de Vygotsky enfoca crianças participando com outras pessoas em uma atividade sociocultural. Segundo Rogoff (1998, p.124), para Vygotsky:

O desenvolvimento cognitivo de crianças tinha de ser entendido como acontecendo através de suas interações com outros membros da sociedade que são melhor entendidos com as práticas e ferramentas intelectuais da sociedade (especialmente a linguagem) para mediar a atividade intelectual.

A autora reitera a importância de se conhecer a atividade cultural, na qual as ações pessoais e interpessoais, conflitos, contribuições, tradições históricas e materiais possibilitam

transformações e reformulações no relacionamento individual e na interação social. De forma que esses elementos não ocorrem isoladamente. Essa também era uma das preocupações de Vygotsky, de preservar a essência dos acontecimentos, considerando o todo e não fragmentando em elementos sem se preocupar com a atividade cultural.

### 2.1.6 O conceito de atividade

A teoria cultural-histórica da atividade foi iniciada pelo grupo de psicólogos russos Leontiev, Luria entre outros, todos seguidores das idéias desenvolvidas por Vygotsky nas décadas de 20 e 30. Baseados na filosofia marxista, eles formularam um conceito teórico completamente novo, para ir além da compreensão prevalente da psicologia então dominada pelo behaviorismo, em que o desenvolvimento do indivíduo era visto através de estímulo e resposta. Essa nova orientação era um modelo de ação mediada pelo artefato e orientada para o objeto. Segundo Oliveira (2006, p.96),

As atividades humanas são consideradas por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A idéia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. A capacidade de conscientemente formular e perseguir objetivos é um traço que distingue o homem dos outros animais.

A atividade de cada indivíduo ocorre a partir de relações sociais, em que o trabalho tem um papel central. Segundo Daniels (2003, p.111), “o termo *práxis*, ou *deyatelmst* em russo, refere-se à noção de “atividade social prática”. A atividade mental emerge dessa atividade social prática desenvolvida pelos homens com base no trabalho ao longo das gerações.

A atividade cultural e os fenômenos psicológicos têm uma relação mútua de dependência e sustentação. Não há divisão nítida entre eles porque estão entrelaçados. A relação é como uma espiral, em que cada um se converte no outro e se constrói no outro. Os fenômenos psicológicos são os processos subjetivos da atividade cultural prática, e a atividade cultural é o lado objetivado prático dos fenômenos psicológicos que compõem a vida social organizada. Nessa relação, a atividade prática talvez seja o momento mais importante porque ela inspira e organiza os fenômenos psicológicos (RATNER apud DANIELS, 2003, p.112).

Para Leontiev (1978)<sup>13</sup>, a atividade é guiada por um motivo, que surge após a manifestação de uma necessidade. Essa necessidade não está ligada somente a um objeto material, pode estar ligada a um objeto ideal (idéia, modelo). Leontiev enfatizou a divisão do

---

<sup>13</sup> Para mais informações consultar < <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm> > Acesso em: 05 ago 2007.



trabalho e propôs uma estrutura de atividade, distinguindo três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Um exemplo dado por Leontiev exemplifica esses níveis de funcionamento:

Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. Alguns estão afugentando um bando de animais na direção de outros caçadores que abatem as feras, e outros membros têm outras tarefas. Essas ações têm metas imediatas, mas o real motivo está além da caçada. Juntas essas pessoas têm em vista obter comida e roupas – permanecer vivas. Para entender por que ações separadas são significativas, é importante compreender o motivo por trás da atividade como um todo. A atividade é guiada por um motivo (apud DANIELS, 2003, p.115-6).

Cada atividade pode ser desmembrada em várias ações. Cada ação é orientada a um objetivo concreto e consciente. Esse objetivo precisa concordar com o motivo geral da atividade, que determinará através de quais estruturas de operações será realizada essa ação. Quando as ações são desmembradas em tarefas pequenas que não são mais realizadas de forma consciente, essas tarefas são chamadas de operações. Operações caracterizam-se por serem feitas de forma inconsciente como uma resposta a condições que ocorrem no ambiente. Um exemplo de como os elementos desse sistema se articulam uns com os outros é apontado por Gardner (1996):

Assim que as crianças aprendem a ler, a leitura pode ser considerada uma ATIVIDADE composta de diferentes ações; no entanto, tão logo este aprendizado chega ao final, a leitura pode tornar-se uma AÇÃO ou mesmo uma OPERAÇÃO no interior de um sistema formado por outra atividade. É o caso, por exemplo, da leitura em uma situação que propõe a resolução de problemas matemáticos. Em um caso assim, as crianças devem ler o texto, o que aparece, então, como apenas uma das OPERAÇÕES a serem realizadas para poder resolver os problemas. Por outro lado e em outra situação, como por exemplo a que consiste em preparar-se para um exame, a leitura de um livro visando à sua análise constituir-se-á em uma AÇÃO, já que o verdadeiro MOTIVO vincula-se à obtenção de um bom resultado no exame e não ao conteúdo do livro propriamente dito (p.14).

Engeström (2002b) expandiu o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva. Nesse modelo a atividade é sempre multi-mediada. As ações dos indivíduos em relação ao objeto da atividade são mediadas pelos instrumentos utilizados (linguagem, computador, etc.); pelas regras definidas pelo grupo (comunidade) e pela divisão de trabalho (tarefa). Segundo o autor, comunidade se refere àquelas que compartilham o mesmo objeto de atividade. Ainda que as pessoas engajadas em uma mesma atividade estejam separadas por grandes distâncias, se elas agem juntas em um objeto compartilhado com um motivo compartilhado ao longo do tempo, elas formam uma comunidade.

Sistemas de atividades apresentam regras, que se referem às normas e padrões que regulam a atividade (ENGESTRÖM, 2002a), mediando a relação entre o sujeito e a comunidade. As regras são compreendidas como explícitas e formais ou não e também podem ser modificadas ao longo da tarefa.

Em seu artigo sobre a *encapsulação escolar*, Engeström (2002a) defende idéias que advogam a favor do “coletivo de alunos”, “redes de aprendizagem” e “ambientes que transcendem limites institucionais da escola”. Nesse sentido o autor afirma que:

A atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constantes entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado (apud DANIELS, 2003, p.119-120).

A introdução dos computadores tem apontado para uma mudança nas atividades de ensinar e aprender. Ferramentas tecnológicas inseridas no contexto escolar propiciam a atividade coletiva e a construção do conhecimento a distância. Novas ferramentas como a comunicação mediada por computador, por exemplo, podem conduzir a mudanças nos papéis de professores e alunos, permitindo que alunos atuem, inclusive, como professores de outros alunos ou até mesmo do professor.

Albino (2001) relata algumas causas para a ausência de participação em trabalhos numa aula presencial, apontadas pelos sujeitos de sua pesquisa, tais como: vergonha/timidez, líderes autoritários, dispersão por conversas paralelas, desinteresse e falta de controle do professor por parte de quem contribui no trabalho. No entanto, a autora afirma que quando as interações são mediadas por computador para a realização de um trabalho em grupo, essas causas tendem a se dissipar, propiciando um ambiente mais cooperativo, livre de inibições e estruturas autoritárias.

Neste estudo a tecnologia não é vista como uma possível solução de entraves ocasionados por atividades desenvolvidas em grupo, mas como um suporte que pode propiciar ao aluno, que ao compartilhar suas ações e ao perceber as ações de seus pares, possa estabelecer relações, construir conhecimento em conjunto e refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

No nosso experimento, um grupo de adolescentes forma uma comunidade em um ambiente virtual de aprendizagem para a construção conjunta de um texto teatral em língua inglesa. A formação de uma comunidade, virtual ou presencial, depende das ações dos participantes, ou seja, aquilo que eles almejam e constroem juntos enquanto comunidade.

A seguir, passarei à fundamentação teórica referente à utilização das ferramentas tecnológicas como suporte nas aulas de educação básica.

## **2.2 O uso da tecnologia na educação**

As novas tecnologias abriram novas possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas em, praticamente, todos os campos de trabalho, relacionamentos individuais e contextos educacionais. Sendo que, nesse último, Demo (1998, p. 13) ressalta que "os avanços tecnológicos, nem de longe, são acompanhados pelos mesmos avanços no campo da aprendizagem". Juntamente com o crescimento da ciberespaço/cibercultura crescem também os desafios na educação que é o que Ramal (2002, p. 78) discute quando afirma:

Queiramos ou não, neste momento complexo e contraditório, momento de rupturas e renegociações de sentidos, de queda de fronteiras e de acirramento de desigualdades, gesta-se e é gestada uma humanidade diferente, que se comunica de forma nova, que faz coisas diversas nos espaços e nos tempos que lhe cabem, que vê o mundo a partir de novos dispositivos. É também tarefa dos pensadores da educação e dos pesquisadores deste momento ajudá-la a compreender e tornar-se melhor.

Para a autora, as interações/relações virtuais podem, inclusive, possibilitar que nós passemos a avaliar a qualidade das interações presenciais na escola sob outra ótica. (RAMAL, 2002). Nesse sentido, a introdução de ferramentas tecnológicas no âmbito escolar pode causar um desequilíbrio, trazendo à tona vários conflitos, competições, desigualdades e rivalidades comuns em ambientes presenciais, muitas vezes camuflados, ou passam despercebidos aos olhos do professor. A comunicação mediada por computador permite que cada indivíduo se expresse de forma que relações sejam estabelecidas. Olhar para essas interações pode levar o professor a repensar a sua prática, no sentido de favorecer a construção de conhecimento a partir dessas interações, em que cada indivíduo a partir do seu nível de desenvolvimento real tenha a possibilidade de ampliar sua ZDP.

As novas tecnologias ampliaram as formas de relações entre as pessoas. O contexto sócio-cultural no qual vivemos hoje, e que, por mais absurdo que pareça, ainda é, de certa forma, ignorado por muitas instituições educacionais, exige uma mudança de paradigma no que se refere à leitura e escrita. Nossos adolescentes, incluindo os sujeitos deste experimento, cresceram nesta cibercultura e participam de diversas formas desse contexto, vivenciando a todo instante novas formas de leitura e escrita. Esses novos instrumentos culturais, computador e internet, não podem ser ignorados pela escola, uma vez que a sociedade encontra-se inserida nesse contexto. Segundo Lévy (1993, p.118), acompanhar essa mudança

é "[...] aprender o real que está nascendo, torná-lo autoconsciente, acompanhar e guiar seu movimento de forma que venham à tona as suas potencialidades mais positivas".

O uso da internet possibilita a realização de uma tarefa de produção coletiva que ultrapasse os limites de tempo e espaço; surge uma linguagem própria e também novas relações de poder, como afirma Lévy (apud RAMAL, 2002), “Pela primeira vez na história, a tecnologia da dominação é mais conhecida pelo dominado”. Os nossos adolescentes na sua grande maioria dominam o uso do computador e a sua tecnologia. No entanto, o computador por si só não gera uma mudança, mas as atividades/tarefas que promovem a interação e a construção de conhecimento conjunto, mediadas pelo computador, podem desencadear processos cognitivos a partir de diferentes pontos de vista, conflitos, tomadas de decisões, resolução de problemas entre outros. Dessa forma, acredita-se que o uso da tecnologia pode estimular e ampliar as ZDPs dos sujeitos envolvidos em uma situação de aprendizagem. Isso nos remete a discussão, conduzida na seção anterior, sobre interação e construção de conhecimento, que nos leva a uma reflexão a prática de ensino/aprendizagem.

Segundo Passerino & Santarosa (2002) o ambiente telemático como suporte para a interação tem os seguintes objetivos:

- permitir que o sujeito menos especializado se aproprie gradualmente do saber participando, desde o começo e integralmente, numa tarefa complexa ainda que sua participação seja parcial;
- permitir que a atividade possa ser resolvida de forma colaborativa, com um controle inicial maior do sujeito experiente que vai delegando-o gradualmente aos outros sujeitos menos experientes;
- possibilitar a extensão da ZDRs<sup>14</sup> de cada sujeito menos experiente, ampliando as ZDPs;
- propiciar um suporte que vise à desmontagem progressiva, possibilitando um suporte ajustável de acordo com o nível de competência do sujeito menos experiente e dos progressos efetuados;
- propiciar um suporte que vise à temporalidade, pois um suporte crônico não proporciona autonomia no desempenho do menos especializado.

Esses objetivos estão de acordo com a visão sócio-histórica, que define interação como uma “ação em conjunto”. Isso implica trocas contínuas entre parceiros, ocorre um constante intercâmbio de idéias e discussões, propiciando que o indivíduo desenvolva formas mais complexas de relacionamento e representação de mundo (VYGOTSKY, 2003).

Lembrando que os PPSs avançados se caracterizam por um maior uso de instrumentos de mediação, com crescente independência do contexto e de regulação voluntária e de regulação consciente, Novak (2005, p. 252-3) sustenta que:

O intenso uso da escrita em comunidades virtuais de aprendizagem, como meio para as interações intersíquicas – entre sujeitos – com o propósito da aprendizagem favorece a construção de conteúdos abstratos complexos, não

---

<sup>14</sup> Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) é o mesmo que nível de desenvolvimento real.

somente em função do contato com realidades distintas, mas também em relação aos processos psicológicos superiores colocados em ação por conta de tais eventos.

Os PPSs colocados em prática pelos membros de uma comunidade virtual, que utilizam a linguagem escrita referem-se ao planejamento abstrato, à interpretação própria, à formulação e organização de idéias, à elaboração de hipóteses, ao pensamento crítico entre outros.

### 2.2.1 O Ambiente virtual de aprendizagem ALED

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é uma plataforma desenvolvida para dar suporte ao ensino e aprendizagem presencial, semipresencial ou a distância. Seu acesso é reservado e via Internet. O AVA disponibiliza materiais, recursos, informações e ferramentas para a interação síncrona e assíncrona entre alunos e professores.

Atualmente existem vários ambientes virtuais de aprendizagem, que possibilitam a interação social como MOODLE, Teleduc, ROODA, entre outros. O ambiente utilizado no projeto *Drama Club Webwriters*, contexto desta pesquisa, é o ALED – Aprendizagem de Língua Estrangeira a Distância do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponível na URL [www.ufrgs.br/aled](http://www.ufrgs.br/aled). Abaixo na figura 1 se encontra a tela de abertura do ALED.

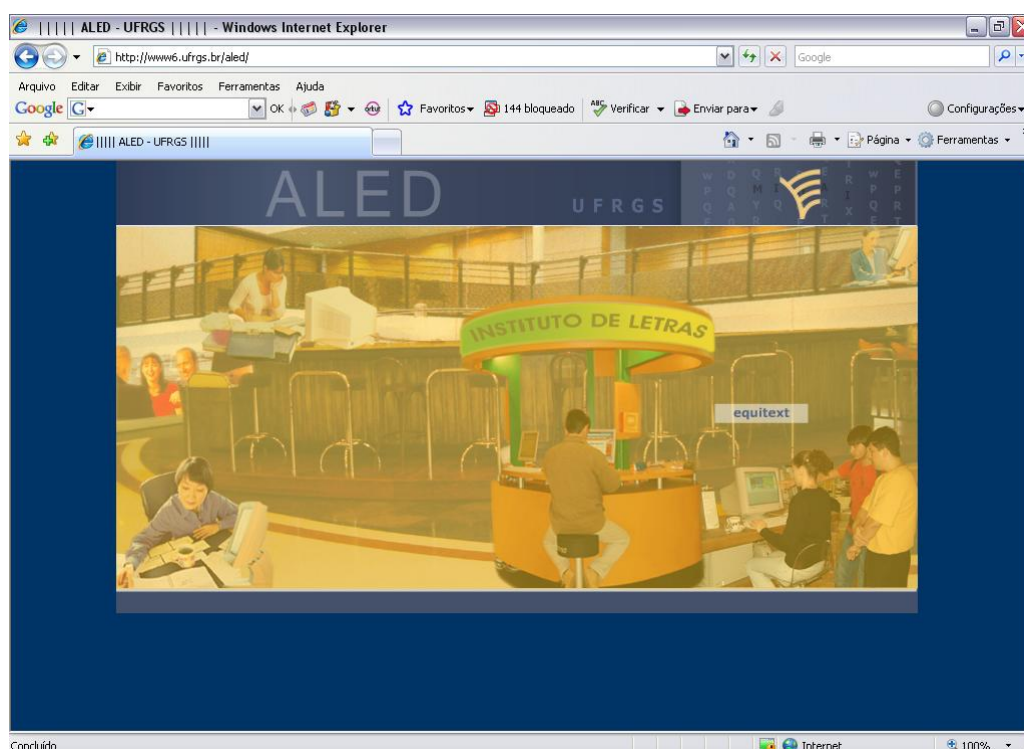


FIGURA 1: Tela de abertura do ALED

Este ambiente é composto de várias ferramentas. Faremos uma breve explicação sobre a função de cada ferramenta, visto que esse ambiente foi e é utilizado pelos alunos e professores do projeto.

Após o cadastro, o aluno tem acesso a diversas ferramentas. Na figura 2, na parte superior, encontram-se várias gravuras, cada gravura corresponde a uma ferramenta. Para utilizar a ferramenta basta clicar duas vezes sobre a gravura.

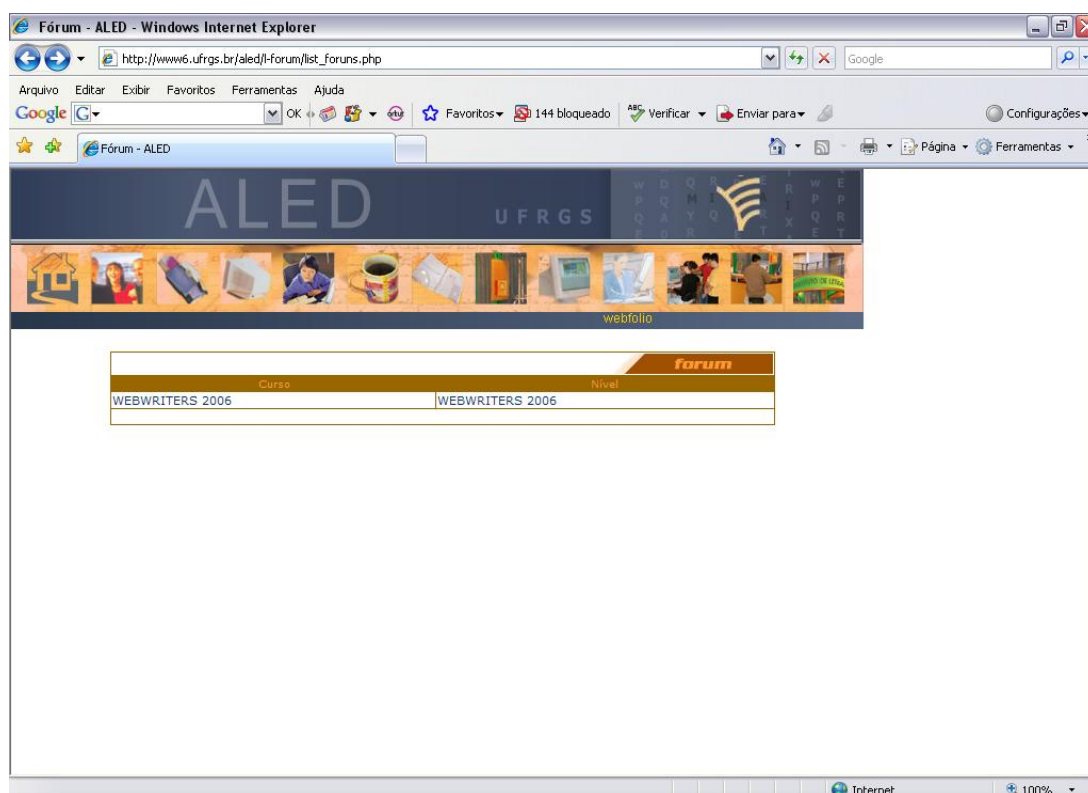


FIGURA 2: Tela de visualização das ferramentas do ALED

A seguir passarei a descrever a função de cada ferramenta, começarei pela gravura da esquerda:

*Home*: tela de abertura do ALED

*Chat*: local para comunicação síncrona;

*Writing*: espaço em que o aluno escreve o seu perfil, que é compartilhado com os demais participantes;

*Blog*: espaço reservado para a expressão pessoal dos alunos sobre suas preocupações específicas ou impressões pessoais em uma linha de comunicação privada direta com o professor;

*Acervo*: local onde tanto professor como alunos colocam materiais pesquisados por eles para auxiliar na realização da tarefa, como leituras. Funciona como uma biblioteca digital;

*Café*: local para conversas sobre assuntos que não dizem respeito aos conteúdos abordados em aula;

*Agenda*: local onde o professor disponibiliza o que é para ser feito pelos alunos;

*Editor*: ferramenta que permite a criação colaborativa de *hiperlinks* em textos pré-existentes;

*EquiText*: um link para o editor colaborativo EquiText, criado por um grupo do PGIE/UFRGS, que permite a construção colaborativa de textos pelos alunos;

*Webfolio*: local onde o aluno coloca toda a sua produção, que fica visível para todos;

*Fórum*: espaço para discussões de tópicos propostos para desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, que se caracteriza pela constituição de uma memória coletiva, podendo ser assíncrona (interação em tempos diferentes) ou ainda, síncrona (interação em tempo real).;

*Logout*: saída do ALED;

*FAQ*: questões mais frequentes.

Cabe ressaltar que todo ambiente é como se fosse uma sala de aula, na qual existem ferramentas disponíveis, no entanto, não existem planos de aula prontos, todo o conteúdo é produzido pelos alunos e professores, o que torna cada turma única, com as suas dificuldades e conquistas.

### 2.2.2 O Editor de texto colaborativo - EquiText

O editor de escrita coletiva foi o EquiText<sup>15</sup>, que possui link dentro do ALED, e que também está disponível na rede na URL <http://equitext.pgie.ufrgs.br>. A figura 3 mostra a tela de abertura do EquiText.

---

<sup>15</sup>O nome EquiText originou-se de; Equi = equipe e Text= Texto.

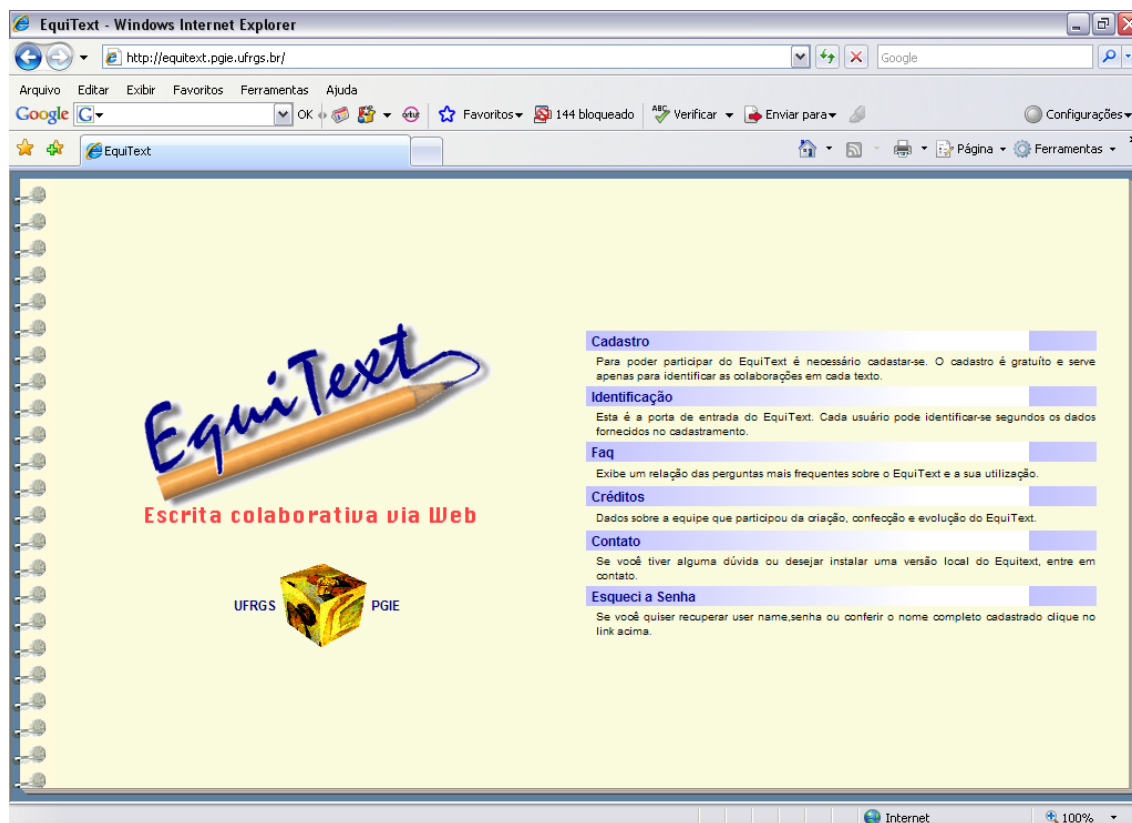


FIGURA 3: Tela de abertura do EquiText

Segundo Alonso, Rizzi e Seixas (2003), autores do EquiText, a ferramenta foi desenvolvida com a finalidade de

Possibilitar que pessoas escrevam textos de forma cooperativa/colaborativa, através da *web*, estejam ou não separadas geográfica, física ou temporalmente, pois seus recursos permitem administrar o trabalho em textos, numa produção simultânea e assíncrona.

Dessa forma, a ferramenta propicia que participantes, previamente cadastrados, criem textos em conjunto, ou seja, que todos possam expressar as suas idéias na tela do computador, ao contrário do que acontece em muitos trabalhos em grupo presenciais, em que um dos participantes tem em seu poder a caneta e, muitas vezes, assume uma postura autoritária de escrever ou não a sugestão/opinião do seu par no trabalho. Isso não significa que em uma produção de texto coletivo, todas as idéias e pontos de vistas serão aceitos pelo grupo, mas todos terão a possibilidade de se manifestar por escrito nesse texto. Albino (2001:59) afirma que:

Não será mais alguém expressando as suas idéias, mas suas idéias sendo alteradas, trabalhadas até constituírem um todo, completo, construído pelo trabalho do grupo, expressando todas as visões, todas as opiniões e também os consensos gerados das discussões, pois não há alguém impondo sua idéia, mas sim várias opiniões sendo analisadas para gerar a opinião transcendente que expresse o pensamento geral.



O conceito utilizado na criação do texto é de 'parágrafos', que pode ser uma linha, um título ou várias linhas. Segundo os autores, o funcionamento do EquiText é bastante intuitivo. Uma vez efetuado o cadastro, é feita a opção pelo texto, no qual o indivíduo irá colaborar. A figura 4 dá uma visão do funcionamento do editor, a qual mostra as ações de produção dos alunos do nosso experimento, cuja língua materna é o português e a língua estrangeira, inglês.

The screenshot shows a web browser window titled 'EquiText - Windows Internet Explorer'. The address bar shows the URL: [http://equitext.pgie.ufrgs.br/privado/edica\\_chama.cgi?nome=webwriter10](http://equitext.pgie.ufrgs.br/privado/edica_chama.cgi?nome=webwriter10). The page content includes a navigation menu with links for 'Histórico', 'Visualizar', 'Faq', 'Texto Final', and 'Retornar'. The main heading is 'Texto: The Canterville Ghost'. Below this is a table with the following columns: '#', 'Conteúdo do Parágrafo', 'Colaborador', 'Ação', 'Obs', and 'Data'. Each row represents a paragraph contribution, with an 'Editar' button to the right of the 'Data' column.

#	Conteúdo do Parágrafo	Colaborador	Ação	Obs	Data
1º	INTRODUCTION: Sir Simon of Canterville is a ghost. He has lived in The Canterville Chase for three hundred years. His job is to terrify the people who stay there. But Mr. Otis, an American, buys the house and the thriller start... For the ghost...	ana f	A	---	16/10/2006-08:56
2º	CHARACTERS IN THE PLAY: Sir Simon, the dumb ghost; Virginia, the spoilsport lady; Mr Otis, the boring American; Mrs Otis, the boring wife; Washington, the camp and the oldest son; The Twins, the young sons; Mrs Umney, the doomat housekeeper.	denise f	A	---	16/10/2006-08:57
3º	PERFORMANCE NOTES	ana iza	B	---	23/10/2006-08:20
4º	SCENE 1: People are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank.	ana iza	A	---	23/10/2006-08:19
5º	SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the library, there are many cups of tea on the table and two sofas.	bruno ine	A	---	30/10/2006-09:49
6º	SCENE 3: There is a long and dark coridor with a red carpet in the center. In the end of the coridor, there is a picture of Sir Simon Canterville. Below there is a vase with red roses on the table.	diego zio	A	---	06/11/2006-09:00
7º	SCENE 4: The Otises are in the library, there are two sofas and one table.	diego io	A	---	27/11/2006-09:11
8º	SCENE 5: In the living room there is a vase with flowers and a white and wide towel. In one side of this room there is an amour.	ana ia	I	---	23/10/2006-08:18

FIGURA 4: Tela da interface de contribuição do EquiText

As contribuições em forma de parágrafo são inseridas em uma Tabela, conforme a Figura 4, composta pelas seguintes colunas:

**#:** representa a posição do parágrafo no texto em construção;

**conteúdo do parágrafo:** mostra o conteúdo de cada parágrafo no texto;

**colaborador:** contém o nome de usuário do participante (no experimento cada indivíduo da díade possuía o seu nome de usuário, no entanto, para a díade trabalhar no EquiText eles utilizavam apenas um dos usuários);

**ação:** mostra a operação efetuada sobre o respectivo parágrafo do texto. A letra “A” indica alteração do conteúdo; as letras “B” e “C” indicam que os parágrafos foram removidos para Baixo ou Cima; a letra “I” indica inclusão, e “E”, exclusão;

**Obs:** é um espaço destinado para a comunicação dos participantes do texto colaborativo. Para acessar o conteúdo dessa opção, caso houver algum, irá aparecer um asterisco em forma de link. Ao clicar no asterisco, uma janela se sobrepõe no texto, contendo o conteúdo escrito por um dos participantes, como pode ser visualizado na Figura 5:

**Data:** mostra a data e hora em que foi realizada a última ação.

The screenshot shows the EquiText web interface in Internet Explorer. The main content area displays a list of text entries with columns for author, role, and timestamp. A 'Windows Internet Explorer' dialog box is overlaid on the screen, displaying a warning message in Portuguese: "Observação: Nós não colocamos a parte que eles perguntam a cor porque não sabemos se vai ser uma unica cor ou várias, qualquer coisa corrijam., =DJá tá corrigido!".

Line	Text	Author	Role	Timestamp	Action
45°	Mr. Otis takes the oil to the ghost and goes to sleep. The ghost looks at the oil and stays unhappy.	anita	A	27/11/2006-08:24	Editar
46°	Canterville Ghost: [angry] Nobody has never taken me a oil before!	ana	A	11/09/2006-08:12	Editar
47°	The Ghost takes off the oil and goes to his secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises. [Silence moment...]	anita	A	27/11/2006-08:28	Editar
48°	--> SCENE 4: It's early a			06/11/2006-08:38	Editar
49°	Washington: This Ghos doesn't know that pink i			11/09/2006-08:34	Editar
50°	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She felt sad. She felt sorry for the ghost.	carlos	A	11/09/2006-09:44	Editar
51°	Virginia: The stain has been here for three hundred years. We have been here for three weeks. The poor ghosts puts the stain on the floor every night. Can't you leave the stain here??	denise	A	15/09/2006-20:03	Editar
52°	Although Virginia says this, the others Otises didn't listen her.	denise	A	04/09/2006-21:37	Editar
53°	--> SCENE 5: The Otises hear a strong noise and come from downstairs. They go to see what is happening. They see the ghost. He is sitting next to the amour. He had broken his knee.	ana	A	11/09/2006-08:33	Editar
54°	Mr. Otis: Are you ok? Would you like to take some medicine? I have a bottle of Dr Dobell's medicine. It's good for stomach-aches and headaches. Please take the medicine. [the twins laugh loudly]	anita	A	27/11/2006-08:36	Editar

FIGURA 5: Tela da interface do texto em construção com sobreposição da opção **obs**.

Além desses recursos, também se pode visualizar o Texto Final, conforme opção no canto superior direito, em um único texto. Outra opção bastante usada pelos participantes é o Histórico, que permite a visualização de todo o processo, todas as ações feitas até o momento em ordem cronológica. Na Figura 6 a seguir, a tela encontra-se na opção Histórico, dessa forma é possível verificar na coluna da esquerda a data e o horário de postagem dos parágrafos, em ordem cronológica.

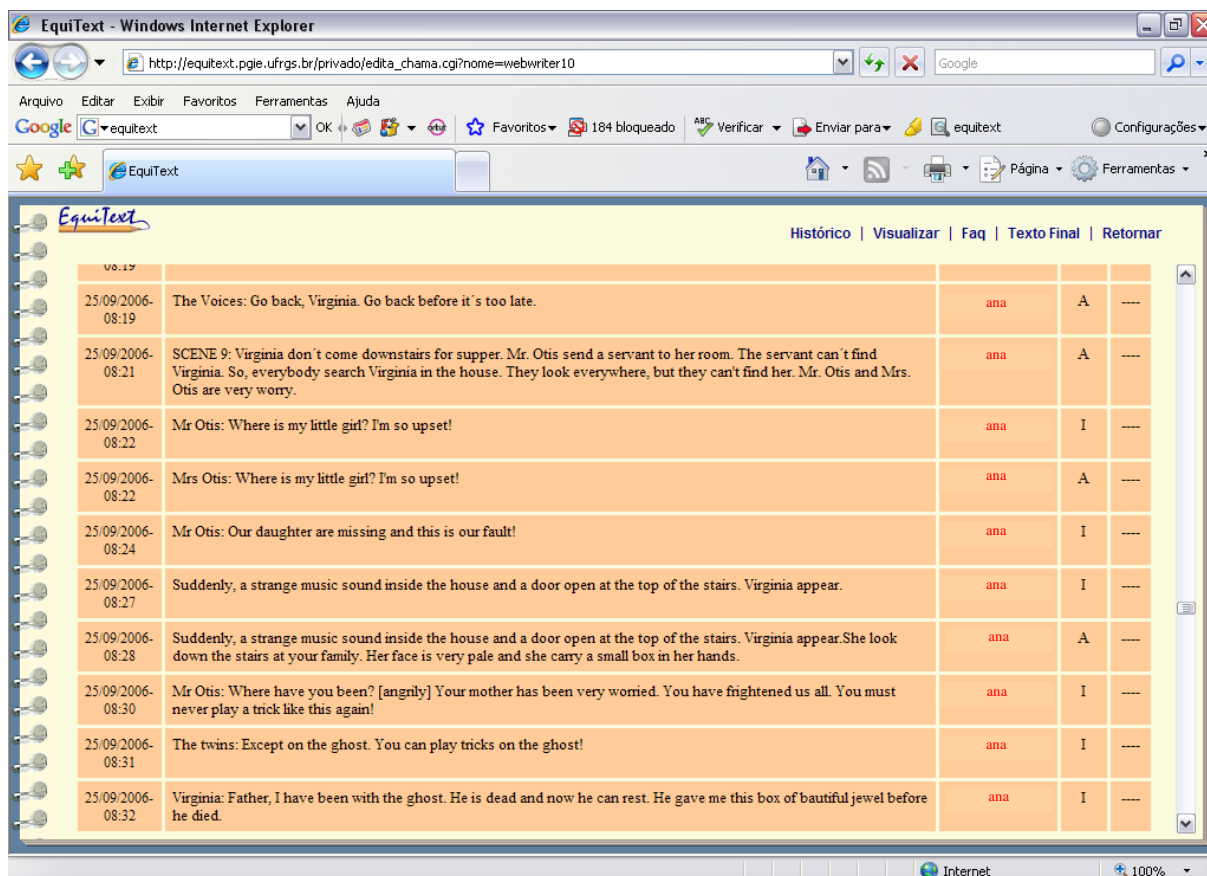


FIGURA 6: Tela da interface do Histórico

Neste experimento, a maior parte dos dados analisados encontram-se registrados no histórico. Esse recurso é muito importante, tanto para os alunos/participantes como para o professor. O histórico propicia o acompanhamento do processo de escrita, composição e revisão, assim como a participação de cada participante.

Para escrever ou teclar, o participante clica sobre o lápis e a palavra Editar, no canto esquerdo da Figura 7, e abrirá uma janela contendo as opções: *inserir antes*, *inserir depois*, *alterar conteúdo*, *excluir parágrafo*, *mover para cima*, *mover para baixo*.

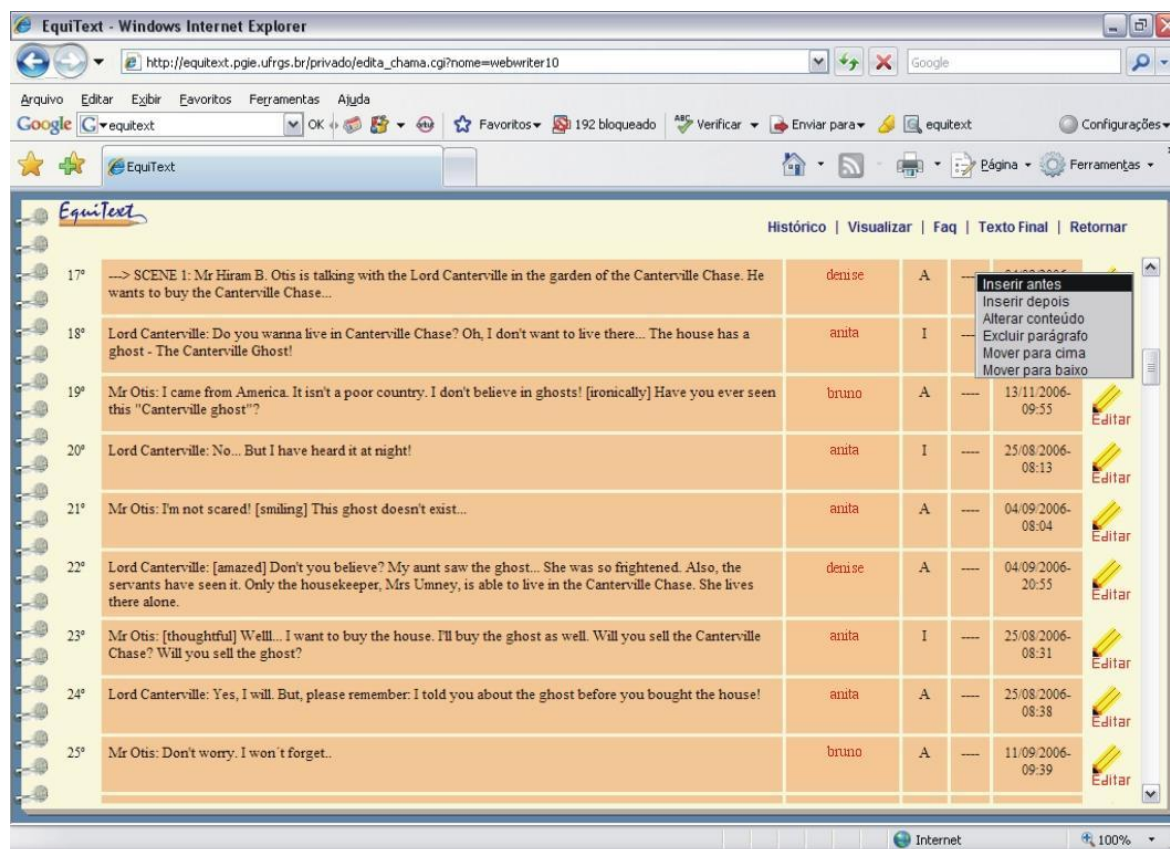


FIGURA 7: Tela da interface do texto em construção com sobreposição das opções de edição

Na Figura 8 se encontra a tela de edição, na opção *inserir parágrafo*. Local onde o indivíduo redige e envia o seu parágrafo.

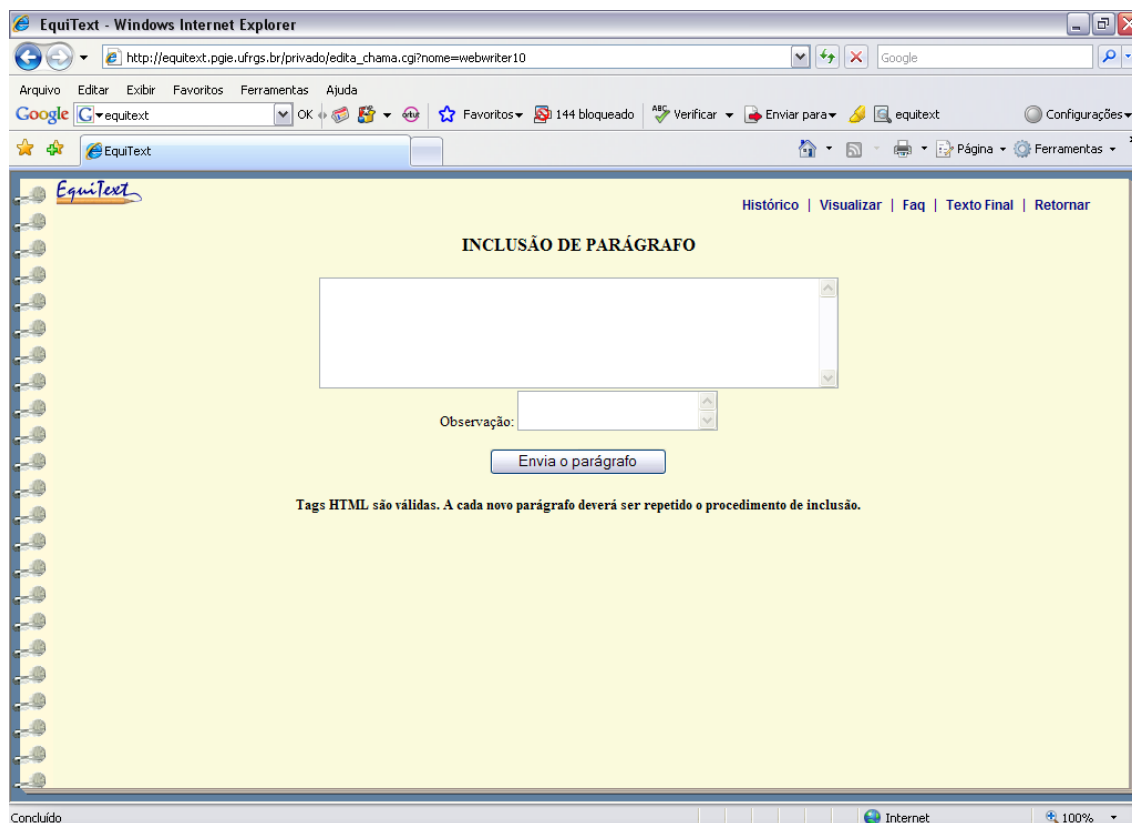


FIGURA 8: Tela da interface de edição na opção *inserir*.

No entanto, se o indivíduo optar por *alterar conteúdo*, ao clicar nessa opção o referido parágrafo irá estar disponível para uma reedição. Como pode ser visto na Figura 9:

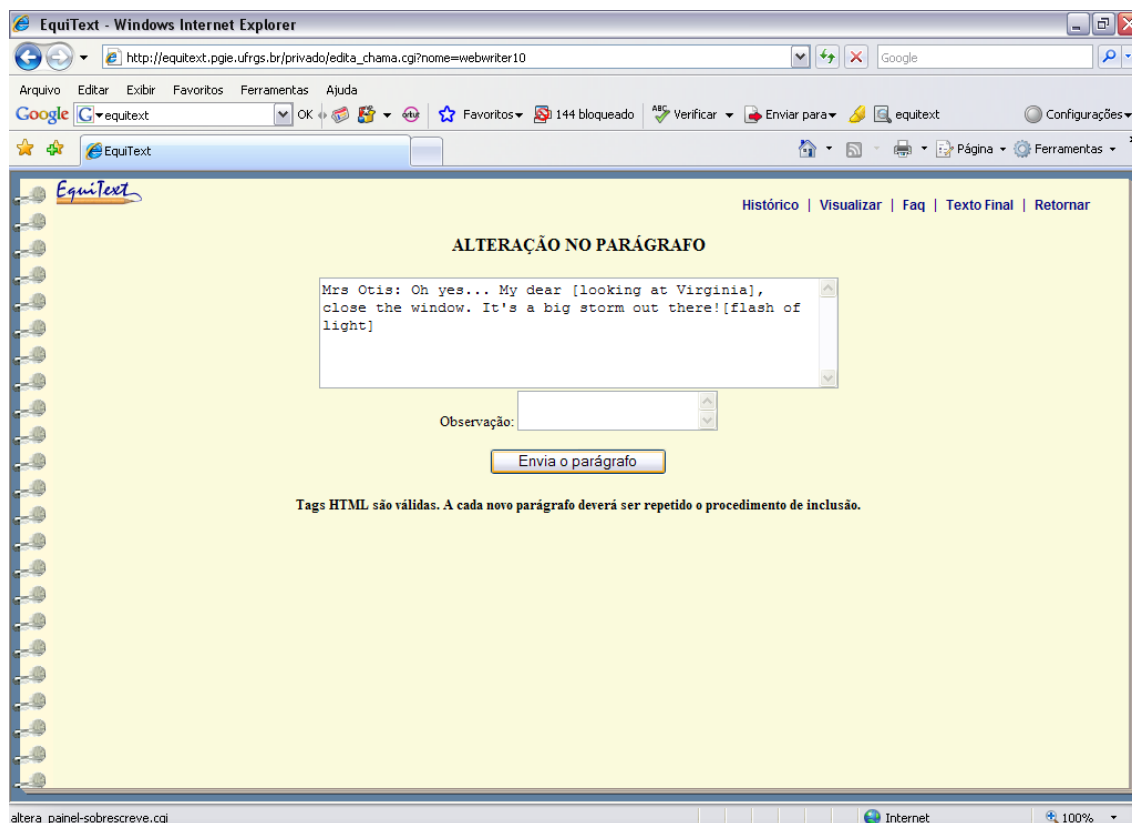


FIGURA 9: Tela da interface de alteração no parágrafo

### 2.2.2.1 A escrita coletiva em AVA vista como processo, atividade social e atividade cognitiva

A escrita coletiva pode ser definida como um processo em que mais de um autor com habilidades e responsabilidades diferentes ou não interagem na elaboração de um mesmo texto. O objetivo é a construção de um texto com início, meio e fim, conforme Demo (1996, p. 24) argumenta:

[...] quando um texto é apenas lido reprodutivamente ou copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o saber pensar. Quando é interpretado, supõe já alguma forma de participação do sujeito, por mais incipiente que seja, pois busca-se compreensão de sentido. Compreender o sentido de um texto implica estabelecer relações entre texto e significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos. Esta dinâmica avança ainda mais, quando se trata de saber fazer e refazer um texto, passando-se de leitor a autor. Aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender.

Ler e escrever em uma aula de Língua Inglesa, tradicionalmente, se resume a responder perguntas sobre um texto ou ao preenchimento de lacunas. Na atividade de escrita coletiva, autores e leitores se cruzam *on-line*. A cada momento há alternância de papéis, em que a escrita se torna leitura e a leitura leva a uma nova escrita ou reescrita. Esse movimento

exige um trabalho de equipe, daí a importância do diálogo e das relações estabelecidas entre os autores de um mesmo texto. Segundo Bakhtin (2003, p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Escrever um texto coletivo implica tornar público o que eu escrevi, ou seja, compartilhar com os outros autores/parceiros do grupo e com o professor. Pode levar algum tempo até que o aluno se acostume com a idéia de deixar a sua marca de autoria no texto e assumir aquilo que escreveu ou ainda, assumir um possível erro, que pode ser algo que ele ainda não tenha certeza: uma hipótese. Entender que a escrita coletiva se dá dentro de um processo, quando o aluno está habituado com o produto, é um aspecto que exige tranquilidade e confiança por parte do aluno, do grupo e do professor. Talvez esse seja o primeiro estranhamento que ocorre, isto é, o aluno precisa lidar com o seu processo de construção de conhecimento. Ele não está repassando para o professor um produto acabado (a sua produção escrita), mas ele a qualquer momento poderá acessar e modificar a sua produção. O segundo estranhamento ocorre quando o aluno ao ler o texto coletivo se dá conta de que a sua frase já não é mais a mesma, mas foi modificada pelo colega e é preciso reler todo o texto para dar continuidade ao que já foi escrito.

Neste estudo, a escrita não está sendo vista como uma tarefa isolada ou como um único objetivo que é a comunicação. Em ambiente virtual de aprendizagem, segundo Seixas (2000), “[...] reconhece-se que o texto em si deve ser mais que um mero mediador de comunicação, deve ser como uma ponte, um elo, uma ferramenta para atingir uma meta, neste caso, a aprendizagem”. A ênfase está no processo de construção do texto, em que cada autor participa com as suas idéias e todos buscam construir sentidos. No contexto da cibercultura, Ramal (2002, p. 129) afirma que:

Leitura e escrita não-lineares, hipertextos plásticos e em mobilidade permanente, redes hipertextuais que se constituem com múltiplas vozes, olhares e autorias, uma inteligência coletiva em contínuo movimento e produção de informações, nada disso comporta nem admite a antiga rigidez das teorias sistêmicas e dos textos clássicos.

Considerando que, nesse ambiente, a aprendizagem é colaborativa/cooperativa<sup>16</sup>, SANTORO, F.M; BORGES, M.S. e SANTOS, N. (1999) pontuam que em uma relação de parceiros para a construção de conhecimento sobre um determinado objeto, devem estar presentes aspectos: motivacionais (objetivo), sociais (grupo), cognitivos de desenvolvimento

---

<sup>16</sup> Os termos colaboração e cooperação são utilizados como sinônimos neste estudo.

(interação entre os aprendizes) e a perspectiva cognitiva de elaboração (reestruturação cognitiva ou re-elaboração).

Segundo Axt e Martins (2004, p. 4):

O processo de autoria é uma tarefa complexa e cíclica. É um processo aberto, que nunca chega a um ponto de finalização concreto, pois a cada retomada do texto surgem modificações, na tentativa de sempre melhorar o sentido do que está exposto.

Além da complexidade do processo de autoria, soma-se ao fato de a tarefa ser realizada por um grupo, dessa forma, ampliando o grau de complexidade, ou seja, da autoria em si e da coordenação de esforços exigidos no trabalho em equipe (AXT E MARTINS, 2004).

Contextos socioculturais diferentes podem evocar equilíbrios de prioridades diferentes. Esse tópico foi explorado por Rueda e Mehan (1986), que procuraram entender as maneiras como a *performance* de estudantes com dificuldade de aprendizagem variavam em função do contexto instrucional.

A variabilidade situacional parece surgir porque os alunos com dificuldade de aprendizagem trabalham em duas tarefas ao mesmo tempo: administram suas identidades e administram uma tarefa intelectual. Empregam estratégias para evitar a tarefa apresentada a eles e administrar a situação de modo que pareçam competentes (p. 158-9).

Neste sentido, a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem pode causar um desequilíbrio no curso de ações do indivíduo. O desequilíbrio causado pelo contexto situacional da atividade de aprendizagem exigirá um esforço ainda maior por parte do indivíduo para a realização da tarefa. Ao passo que, em alguns casos, evitar a realização da tarefa pode ser uma das estratégias adotadas pelo indivíduo. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma rede de cooperação entre os participantes, que se apóiam mutuamente.

Dentro da teoria vygotskiana, o construto instrumento refere-se a instrumentos materiais, tais como: lápis, caderno, computador, programas de computador, editores de textos, plataformas digitais e a instrumentos psicológicos, como a linguagem e o discurso. Neste estudo, o processo de escrita coletiva também é visto como um instrumento psicológico juntamente com o instrumento material representado pelo computador e ferramentas disponíveis como plataforma digital, internet e softwares.

Nesse sentido, busco uma maior compreensão sobre o que os alunos fazem quando realizam e organizam em conjunto uma atividade de escrita em LE mediada por computador.

Para tanto, veremos o que a literatura nos diz sobre a escrita em LE, sob dois pontos de vista: como processo e como atividade cognitiva.



## 2.3 A escrita em língua estrangeira

### 2.3.1 A escrita em LE quando o foco está no processo

A partir dos anos 80, pesquisadores de LE como Zamel (1982, 1983) concentraram-se seus estudos no processo de composição, investigando as estratégias relacionadas à geração de idéias, formulação, revisão e edição do texto. Dessa forma, foram realizadas muitas pesquisas analisando os diferentes tipos de *feedback* dados pelo professor, o impacto da revisão feita pelos alunos, a mediação do professor durante a revisão, diferentes etapas de reescrita e correção feita entre pares (ZAMEL, 1983; MENDONÇA & JOHNSON, 1994; VILLAMIL & DE GUERRERO, 1996, 1998; TRUSCOTT, 1996; FERRIS, 2003; FIGUEIREDO, 2002, 2003; VIDAL, 2005). Esses estudos não só mostraram a importância do processo de composição na aprendizagem de LE, como também apontaram para a complexidade envolvida numa abordagem que prioriza o processo.

Para Zamel (1987), muitos pesquisadores concentraram seus estudos em tentar encontrar o melhor método para ensinar a escrever, estabelecendo um conjunto de tarefas ordenadas logicamente, exercícios ou, ainda, um modelo predeterminado. No entanto, muitos desses exercícios e *drills* consistiam em poucas oportunidades de escrita. A autora afirma que até a década de 80 os estudos referentes à escrita na sala de aula focavam somente o produto realizado pelo aluno, considerando que o uso correto de normas e estruturas gramaticais indicava uma escrita de melhor qualidade. Dessa forma o professor desconsiderava todo o esforço e o significado que havia sido construído pelo aluno até aquele momento. Zamel reitera que a ênfase no uso correto de aspectos gramaticais na produção escrita, na maioria das vezes, objetiva unicamente o uso de determinadas estruturas lingüísticas trabalhadas previamente nas aulas de LE.

Segundo Zamel (1982), a ênfase na exatidão e na forma inibia o processo de descobrimento e negociação. Os alunos têm sido instruídos a prestar atenção no uso correto de aspectos lingüísticos, ao passo que pouca atenção é dada ao propósito, ao público leitor e ao processo de escrita em si.

De acordo com Zamel (1982, p.195), “o ato de escrever é o processo no qual cria-se significado”<sup>17</sup>; a autora enfatiza a importância que deve ser atribuída ao ato de gerar, formular e redefinir idéias no processo de escrita. Havia a necessidade de se investigar como os alunos

---

<sup>17</sup> Tradução nossa do original:” writing is the process through which meaning is created”.

redigiam suas dificuldades, que estratégias eles utilizavam, que fatores comportamentais influenciavam o ato de escrever. O processo de escrita não envolve apenas o ato de escrever e reescrever, mas requer planejamento, um propósito definido e um leitor em mente. Todos esses aspectos caminham juntos. A análise de estruturas lingüísticas só é relevante dentro de um contexto. Um contexto em que o aluno tenha liberdade para criar significados e construir sentidos ao compor um texto.

E é nesse contexto de liberdade intelectual e descoberta que surgem oportunidades como conteúdos emergentes, os quais, embora não previstos no programa curricular estabelecido pelo professor, devem ser aproveitados, pois acredito que no momento em que o indivíduo encontra-se focado num problema é que existe a possibilidade de aprendizagem. A tentativa de solucionar o problema desafia o aluno a pensar, pois, segundo Vygotsky, a ajuda fornecida pelo adulto ou parceiro quando o aluno se encontra dentro da ZDP impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, faz-se necessário a criação de um espaço para a liberdade intelectual, que irá lançar o aluno para dentro de sua ZDP e possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo.

Zamel defende que o vocabulário e a sintaxe são aspectos importantes da escrita e que precisam ser ensinados, não apenas apontados pelo professor no final da produção escrita, mas como meios para expressarmos melhor os significados. No entanto, Zamel (1987) demonstra que o foco dos professores de L2 continua sendo o produto ao se referir ao *feedback* fornecido por eles, no qual eles focam em problemas de escrita dos alunos considerados superficiais e

Eles parecem ler e reagir ao texto como uma série de partes separadas em nível de sentença ou até em nível de oração, ao invés de considerá-las como uma unidade inteira do discurso. Na verdade eles estão tão distraídos com problemas relacionados à língua que freqüentemente corrigem sem perceber que há um problema relacionado com o significado muito maior que eles deixaram de abordar<sup>18</sup> (p. 700).

Zamel (1985) argumenta que devem ser estabelecidas prioridades na hora de responder ou revisar a produção dos alunos e, ao mesmo tempo, encorajar os próprios alunos para que eles se preocupem com questões relacionadas ao significado/sentido, principalmente nos primeiros rascunhos. Se a abordagem é processual, não faz sentido perder tempo com correções lingüísticas nas primeiras produções, uma vez que muitas dessas formas ou expressões serão substituídas durante o processo de revisão e construção de sentidos pelos

---

<sup>18</sup> Tradução nossa do original: “they seem to read and react to a text as a series of separate pieces at the sentence level or even clause level, rather than as a whole unit of discourse. In fact they are so distracted by language-related problems that they often correct these without realizing that there is a much larger, meaning related problem that they have failed to address”.

alunos. Outro motivo para o professor não focar na forma nos primeiros rascunhos do processo de escrita é que possivelmente isso levaria o aluno a crer que, corrigindo esses erros estruturais e passando o seu texto a limpo, seria mais importante do que o exercício de organizar as suas idéias e construir significados/sentidos.

Sommers (1982) também reitera a necessidade do professor em deixar o aluno desenvolver as suas idéias nos primeiros rascunhos, em vez de focar erros gramaticais logo na primeira escrita, deixando o aluno livre para, dentro do processo, descobrir e desenvolver suas idéias. Segundo Sommers, professores podem, através de seus comentários/correções, interferir nas idéias expostas pelo aluno; o autor definiu isso como um problema de apropriação:

Alunos fazem as mudanças que o professor quer ao invés daquelas que o aluno percebe como necessárias, uma vez que as preocupações dos professores impostas no texto criam os motivos para as mudanças subsequentes<sup>19</sup> (p. 149-150).

Em vez de o aluno se apropriar do processo de composição, que envolve geração de idéias e revisão, ele pode estar apenas reproduzindo as marcas deixadas pelo professor na correção. De certa forma, é o professor que está se apropriando da produção do aluno, e impondo as suas idéias, sem haver um diálogo sobre o conteúdo ou estrutura do texto, o que na maioria dos casos não leva o aluno a refletir sobre a sua produção. Ao mesmo tempo, os comentários do professor poderão estabelecer uma hierarquia quanto à importância na correção de erros, a qual pode estar diretamente ligada a questões avaliativas. Tal procedimento pode induzir o aluno a fazer apenas às alterações consideradas relevantes pelo professor naquele momento, o que de certa forma é bastante comum no ensino tradicional, em que os alunos recebem um *feedback* do professor com o objetivo de justificar a nota/conceito escolar, e não com o objetivo de melhorar a sua produção escrita.

#### 2.3.1.1 A noção de Erro

Não poderíamos deixar de mencionar a importância da noção de erro, tanto por parte do professor como do aluno. Segundo Lima (2006, p. 70), "tal concepção reflete o ponto de vista de cada um sobre como se dá o processo de ensino e de aprendizagem em LE, o que irá determinar os papéis que cada participante irá assumir". A autora afirma que "o aprendiz

---

<sup>19</sup> Tradução nossa do original: "Students make the changes the teacher wants rather than those that the student perceives are necessary, since the teachers' concerns imposed on the text create the reasons for the subsequent changes."

precisa testar as suas hipóteses sobre a língua alvo e, para isso, precisa saber que seus erros não serão mal recebidos (p. 70)". Cabe ao professor criar um ambiente favorável na sala de aula para que o aluno não se sinta constrangido ao testar as suas hipóteses.

Segundo Swain (1995, p. 131), "para testar uma hipótese, aprendizes precisam fazer alguma coisa, e uma maneira de fazer isso é dizer ou escrever algo"<sup>20</sup>. Quando a autora afirma que uma das funções de produção é testar hipóteses, ela quer dizer que a própria produção em si é uma hipótese, isto é, a produção demonstra as escolhas que o aprendiz fez para dizer ou escrever algo (SWAIN, 1995).

Ao produzir um enunciado em LE de forma consciente e voluntária, o aluno pode ser levado a descobrir algo sobre a língua-alvo que até então não havia chamado a sua atenção. Swain (1985, 1995, 1998, 2000)<sup>21</sup> sustenta o argumento de que é através da produção oral ou escrita que o aprendiz poderá potencializar a sua acurácia na língua-alvo. Para a autora, além de testar hipóteses, outra função de produção é a de "*noticing*"<sup>22</sup> em que a autora afirma que em algum momento, ao produzir, o aprendiz se dará conta (*notice a gap*) de uma "lacuna" no seu conhecimento, quando ele se deparar com um problema.

Ferris (2003) argumenta que se a noção de erro não estiver bem definida, ou seja, o que deve ser considerado como erro em uma produção escrita, poderá levar o professor a marcar/corriger estruturas que estejam além da capacidade de compreensão, naquele momento, do aluno que produziu o texto.

Segundo Ferris (2003), a literatura diferencia erros locais de erros globais. O primeiro refere-se a erros que não interferem diretamente na compreensão de um texto, já o segundo interfere na comunicação. A autora também ressalta outra diferença entre erros tratáveis (*treatable*) e não tratáveis (*untreatable*). Erros tratáveis são aqueles regidos por regras gramaticais (alunos podem consultar a gramática para resolvê-los); erros não tratáveis são as expressões idiomáticas ou estruturas idiossincráticas, tais como preposições, *collocations* entre outras.

No projeto, contexto deste experimento, o erro é visto como algo necessário para a aprendizagem, ou seja, é no ato de escrever que os alunos testam as suas hipóteses sobre o funcionamento da LE. No entanto, ressalto que para que isso ocorra, faz-se necessário uma atividade de escrita em que o aluno se envolva a ponto de correr riscos ao tentar se expressar

---

<sup>20</sup> Tradução nossa do original: "To test hypothesis, learners need to do something, and one way of doing this is to say or write something".

<sup>21</sup> Ver também (SWAIN, M. & LAPKIN, S., 1995, 1998).

<sup>22</sup> O conceito de "*noticing*" foi utilizado por Schmidt (1990) como o processo de prestar atenção de forma consciente aos traços lingüísticos do insumo, sem o qual a aprendizagem não pode ocorrer.

por escrito. Correr riscos quer dizer persistir na sua idéia ao tentar colocá-la no editor colaborativo e não modificar a sua idéia em função da dificuldade ou de naquele momento ainda não ter encontrado a forma de escrita correta para aquilo que ele quer dizer. O aluno precisa ver a escrita como um processo de significação (ZAMEL, 1987), no qual funções sintáticas e regras de forma geral só são importantes para expressarmos os significados almejados. Isso irá fazer com que o mesmo melhore a sua escrita cada vez mais para se aproximar do significado desejado ao tentar ver a sua idéia compreendida. Ter a idéia compreendida implica um leitor, daí a importância de um propósito para a escrita. Segundo McLane (1996, p. 298), Vygotsky argumentou que "o ensino (da escrita) deveria ser organizado de tal forma que ler e escrever se mostrassem necessários para alguma coisa". Portanto, os estudos de Zamel estão de acordo com Vygotsky que via a escrita como uma expressão de algo e não como um conjunto de signos e símbolos que deveriam ser treinados mecanicamente.

#### 2.3.1.2 A correção cooperativa entre pares

Outra distinção importante feita por Ferris refere-se ao tipo de *feedback*, que segundo Hendrickson (1978, 1980), pode ser direto ou indireto. *Feedback* direto é quando o professor escreve a forma correta no texto do aluno; nesse caso, se for solicitado que o aluno reescreva o seu texto, ele irá reescrever o texto substituindo partes do texto pelas correções feitas pelo professor. Por outro lado, *feedback* indireto requer que o aluno se engaje em uma solução de problema guiado, em que o professor indica que ocorreu um erro, o qual é sublinhado, circulado ou marcado e o aluno deve identificar o tipo de erro e tentar solucioná-lo. Em alguns casos, há uma tabela de códigos disponível. Nesse caso o aluno identifica o erro na tabela e tenta solucionar o problema (Ferris, 2003). A autora enfatiza que muitos pesquisadores concordam que *feedback* indireto tem um potencial maior do que o *feedback* direto, pois a longo prazo, alunos têm demonstrado crescimento devido ao engajamento e a atenção na forma e a resolução de problemas.

Ferris (2003), além de discutir os efeitos dos comentários de professores nas produções escritas de alunos, também avalia os benefícios da correção feita por colegas. A autora enfatiza que a correção feita entre pares encontra suporte na teoria de Vygotsky, a qual é vista como uma atividade socialmente construída, "na qual o desenvolvimento cognitivo resulta da

interação social”<sup>23</sup> (Ferris, 2003, p. 70). A autora sugere que o *feedback* oferecido por colegas implica ter um interlocutor mais variado e autêntico do que simplesmente escrever para o professor, além disso ajuda o aluno a desenvolver o pensamento crítico ao ler e corrigir o texto do colega, podendo a partir dessa correção melhorar o seu próprio texto. Outro aspecto levantado pela autora refere-se ao fato de os alunos sentirem-se menos ressentidos ou ameaçados com o *feedback* fornecido pelos colegas.

A autora sustenta que, ao fazer a correção no texto de um colega, o indivíduo torna-se mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Nessa atividade, o indivíduo desenvolve a criticidade necessária para analisar e revisar, observando as dificuldades e qualidades do texto do colega, além de compartilhar seu conhecimento.

No entanto, cabe ressaltar que a mudança de foco no produto para o foco no processo requer uma mudança de postura tanto do professor como do aluno, assim como a introdução da correção feita por colegas (cooperativa). Alguns alunos podem sentir-se incomodados e inseguros, devido a suas limitações ou por não compreenderem a importância da troca entre pares, preferindo o modelo tradicional. Por outro lado, alguns professores podem se sentir inseguros quanto ao seu papel, sentindo-se muitas vezes ameaçados por alunos que, ao invés de assumirem um papel mais ativo e responsável pela sua aprendizagem, preferem delegar essa função ao professor. Por isso é importante enfatizar que, quando um aluno realiza uma correção no texto do colega, ele não está realizando uma tarefa do professor, o papel do professor continua sendo de orientador. Cabe ao professor, após essa atividade, retomar questões e dialogar com os alunos. Para tanto, Ferris (2003) enfatiza a importância de se trabalhar previamente com os alunos sobre a atividade de correção cooperativa.

Neste experimento, não se pretende analisar o *feedback* fornecido pelo professor, mas olhar para dentro de uma atividade em grupo e observar como as díades de adolescentes constroem um texto em conjunto, aplicando seus conhecimentos de LE e em que medida as ações e as trocas entre eles, muitas vezes em forma de correções, favorecem a aprendizagem em conjunto. O processo de escrita coletiva em ambiente digital permite que o aluno escreva a sua idéia, que pode ser visualizada por todos, tornando-se objeto de reflexão coletiva e que pode vir a ser alterada ou não por qualquer um dos participantes do grupo. Esse processo estimula a reflexão-na-ação, que de acordo com Schön (2000) produz imediata significação para a ação.

---

<sup>23</sup> Tradução nossa do original: “cognitive development results from social interaction”.

### 2.3.2 A escrita como atividade cognitiva

Swain & Tocalli-Beller (2005) têm concentrado seus estudos em diversas funções de produção, falada ou escrita, em LE. Recentemente essas autoras passaram a conceber a produção, não mais somente como produto, mas também como uma ferramenta cognitiva que serve de mediação para o aprendizado de uma LE. Dessa forma, assim como Vygotsky, Lantolf e muitos outros, Swain & Tocalli-Beller afirmam “nós entendemos a aprendizagem como um processo que ocorre na interação com outros e consigo mesmo”<sup>24</sup> (2005, p. 5). Tocalli-Beller (apud SWAIN & TOCALLI-BELLER, 2005) reitera que indivíduos podem experienciar conflitos cognitivos quando estão em interação. Segundo Swain & Tocalli-Beller (2005, p. 5-6), “um conflito cognitivo é um conflito intelectual; é orientado por um objetivo, e potencializa a aprendizagem em vista de normalmente conduzir a uma discussão de diferentes pontos de vista”<sup>25</sup>.

Swain & Tocalli-Beller (2005) utilizaram uma técnica chamada reformulação para investigar o papel da produção no aprendizado de L2. Segundo Cohen (apud SWAIN & TOCALLI-BELLER, 2005), reformulação consiste em um nativo reescrever um texto escrito por um aprendiz de LE, mantendo as mesmas idéias, apenas utilizando expressões e uma linguagem mais adequada e própria da língua em questão. O aprendiz de LE compara o seu texto com o texto reformulado e são confrontados com as mudanças, que podem ser aceitas ou não, a partir de então seguem outros procedimentos. As autoras mostram como a reformulação da escrita por uma dupla de aprendizes tornou-se uma técnica eficaz para estimular o *noticing*, a reflexão e a discussão sobre a LE e sobre suas crenças e hipóteses de como a língua funciona.

Em resumo para que o conflito cognitivo seja efetivo, alunos deveriam perceber que a informação apresenta algo diferente do que eles sabem, fazem ou acreditam (e para melhorar a sua produção, eles precisam mudá-la de algum modo); isto é, parece que há a necessidade de utilizar alguma consciência metacognitiva, assim como a disposição dos alunos em considerar a mudança<sup>26</sup> (SWAIN & TOCALLI-BELLER (2005, p. 6).

<sup>24</sup> Tradução nossa do original: “we view learning as a social process which occurs in interaction with others and with oneself”.

<sup>25</sup> Tradução nossa do original: “cognitive conflict is an intellectual conflict; it is issue-oriented, and it enhances learning as it usual leads to discussion of different points of view”.

<sup>26</sup> Tradução nossa do original: “In sum for the cognitive conflict to be effective, students should realise that the information presents something different from what they know, do or believe (and in order to improve their output, that they need to change to some extent); that is, some metacognitive awareness seems to be necessary, as well students’ willingness to consider the change”.

Da mesma forma, quando alunos redigem um texto coletivamente e a sua produção é alterada, eles se deparam com mudanças e, no momento em que eles se deparam ou percebem (*notice*) essas alterações, podem desencadear um conflito cognitivo para que a alteração tenha o impacto no aprendizado deles.

Segundo Swain & Tocalli-Beller (2005), essa mudança/alteração ou reformulação que desencadeia o conflito cognitivo oportuniza aos alunos avançar no seu conhecimento sobre a língua, não só através da fala, mas também os leva a refletir sobre a língua e a sua própria produção. A metafala é o tipo de linguagem utilizada para essa reflexão e serve de mediação para a aprendizagem da língua (SWAIN, 2000)<sup>27</sup>. Para Swain & Tocalli-Beller a metafala dá suporte ao processo de apropriação.

Quando falamos normalmente nos envolvemos socialmente com outros. A fala é inicialmente exterior, que regula outros e é regulada por outros. Com o tempo, entretanto, o que ocorre socialmente torna-se parte do eu à medida que o indivíduo se apropria das ações regulatórias nas quais ele participou. Isto é, o que acontece e/ou é dito em um contexto social move para dentro para tornar-se parte do processo cognitivo de conhecimento<sup>28</sup> (SWAIN & TOCALLI-BELLER 2005, p. 8).

De acordo com Swain (1998), a metafala é o processo de fala sobre o uso da língua e tem a finalidade de resolver problemas através do uso de conhecimento explícito que os indivíduos possuem sobre a língua-alvo. A metafala pode ser produzida com ou sem terminologia lingüística.

Lantolf & Apple (1994) afirmam que a fala como mediação não precisa ser algo que ocorra apenas internamente, como um processo interior, mas pode ser externalizada. Através da interação social participantes têm a oportunidade de explicar e dizer o que entenderam, esse movimento de interpretação e exposição de idéias potencializa a compreensão e o aprendizado.

Do ponto de vista sociocultural, falar, assim como escrever, é uma atividade cognitiva. Nesse sentido, sempre que o pensamento é externalizado, esse passa a ser um objeto sujeito a questionamentos, discordâncias ou reflexões. Portanto, quando é dada a oportunidade de refletir e discutir sobre a língua é dada a oportunidade de construir conhecimento que, de acordo com Swain (1997), é através do processo de produção, oral ou escrita, que ele é criado.

---

<sup>27</sup> Swain propôs o diálogo colaborativo definido como “diálogo construtor de conhecimento” (1997, 2000); ver também (SWAIN, M.; LAPKIN, S., 1998).

<sup>28</sup> Tradução nossa do original: “When speaking we are usually involved socially with others. Speech is initially an exterior action which regulate others and is regulated by others. Over time , however, what takes place socially becomes part of the self as the individual appropriates the regulatory actions s/he participated in. That is, what happens and/or is said in the social domain moves inward to become part of the individual’s cognitive processes and knowledge”.



### 2.3.3 Uma nova proposta de escrita coletiva em LE: projeto Drama Club Webwriters

O projeto pedagógico *Drama Club Webwriters*<sup>29</sup> (BROCH e POLONIA, no prelo) visa favorecer a aprendizagem de inglês de modo significativo e contextualizado através da interação entre alunos e professores em um ambiente virtual de aprendizagem. Após a leitura de uma adaptação de obra literária em inglês, os alunos discutem maneiras de adaptar a narrativa a um roteiro de peça teatral, que poderá vir a ser encenada no colégio. A escrita do texto teatral é realizada por um grupo de forma coletiva.

Os grupos são formados a partir da escolha do livro de leitura, sendo que, na maioria das vezes, tal escolha já é por dois alunos, que trabalham em dupla em frente ao computador. As interações entre as díades que formam o grupo ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem ALED – [www.ufrgs.br/aled](http://www.ufrgs.br/aled). As ferramentas utilizadas, nesse ambiente, para as interações são o Fórum e o editor colaborativo de textos que possui *link* no ALED.

Criar condições para que o aluno possa escolher o livro de leitura, dando autonomia para que ele crie os seus critérios de escolha, quanto ao nível de dificuldade (número de palavras), história, é colocar nas mãos do aluno a responsabilidade pela leitura. Permitir que o aluno destaque aspectos relevantes da história e decida como fará a adaptação ou as mudanças na história é, novamente, colocar a responsabilidade nas mãos do aluno.

Segundo Rogoff, estudos tanto da tradição vygotskiana como piagetiana, consideram:

[...]o fato de compartilhar a tomada de decisão ou a perspectiva como fator importante de uma interação eficaz entre pares. A relação entre pares mais fecunda parece ser o resultado de uma forma de organização na qual o processo de tomada de decisão é levado a cabo conjuntamente, com uma exploração equilibrada por parte das crianças e seus diferentes pontos de vista<sup>30</sup> (1993, p. 225-6).

A responsabilidade quanto a organização e planejamento da atividade de escrita coletiva do texto teatral foi atribuída ao grupo. Isso se deve ao fato de que a tomada de decisões em uma atividade coletiva, além de desencadear uma série de processos mentais, favorece o movimento reflexivo sobre as próprias ações e as ações do grupo. Dessa forma, as

<sup>29</sup> No programa *Conhecendo a UFRGS* encontra-se uma reportagem realizada pela TV UFRGS sobre o projeto, que está disponível em <[http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/ufrgstv/conhecendo\\_a.htm](http://www.ufrgs.br/comunicacaosocial/ufrgstv/conhecendo_a.htm)> O projeto foi apresentado no I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, na UFRGS em 2007.

<sup>30</sup> Tradução nossa do original: “el hecho de llegar a compartir la toma de decisiones o la perspectiva como factor importante de una interacción social eficaz entre iguales. La relación entre iguales más fecunda parece ser el resultado de una forma de organización en la que el proceso de toma de decisiones se lleva a cabo conjuntamente, con una exploración equilibrada por parte de los niños de los diferentes puntos de vista”.

situações de produção e de interação entre as díades no AVA não foram pré-estabelecidas, mas emergiram a partir das relações e tomadas de decisões realizadas pelas díades.

A atividade não se resume apenas na adaptação de um texto narrativo em um texto teatral, mas na descoberta dos significados gerados entre a narrativa e a dramatização dessa narrativa. ECO (1986) traz contribuições importantes para a compreensão desses significados. O autor enfatiza que toda narrativa contém elipses que são pequenas lacunas de acontecimentos que não são narrados pelo autor, mas que, são completados durante o ato de leitura. Sendo assim todo texto exige do leitor “movimentos cooperativos, conscientes e ativos”, pois “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (p. 36-7). O autor enfatiza que cada leitor preenche as lacunas de cada enunciado de acordo com a sua experiência em relação a outras obras lidas, evidenciando uma noção de intertextualidade.

O texto teatral a partir de uma obra literária (no caso, adaptada) permite que um mesmo acontecimento seja contado ou encenado sob diversos pontos de vista. A presença do discurso direto no texto teatral, ou seja, a emissão da fala do personagem em substituição ao narrador, que é carregada de intenção, expressão e entonação aparece entre parênteses e é denominada de rubrica (*stage directions*). Além da utilização de rubricas que exigem uma abstração muito maior por parte do autor, os autores lidam com o aspecto temporal dos acontecimentos.

Cabe ressaltar que o objetivo de escrever um texto teatral nesse contexto escolar não é, e nem poderia ser, o de tornar esses alunos escritores, mas em utilizar o texto teatral como um instrumento psicológico, no qual o aluno irá utilizar a LE com um objetivo bem definido, observando as características de composição do mesmo: forma dialogada (discurso direto); inserções de rubricas; formato de cenas; composição de uma trama com início, meio e fim, contendo conflito, clímax e um desfecho; escolha por um tipo de enredo: comédia, drama, suspense, romance, terror entre outros.

O projeto *Drama Club Webwriters* surge como uma proposta didática nas aulas de Língua Inglesa, ampliando os conhecimentos de forma dinâmica e criativa. A possibilidade de interagir com os colegas, compartilhar idéias e aprender em conjunto por meio de um ambiente virtual de aprendizagem propicia que o aprendiz torne-se mais reflexivo e autônomo.

Segundo Little (2003, p. 4), aprendizes em um contexto educacional dão o seu primeiro passo em direção à autonomia quando:

Eles reconhecem que são responsáveis pela sua própria aprendizagem, eles exercitam esta responsabilidade se envolvendo em todos os aspectos do processo de aprendizagem – planejando, implementando, avaliando; e a sua autonomia cresce como o resultado do interminável esforço para entender o porquê, o quê e o como de sua aprendizagem<sup>31</sup>.

Para o autor a autonomia do aprendiz envolve uma série de comportamentos auto-regulatórios que ocorrem através da prática com objetivo de aprendizagem.

Partindo da premissa vygotskiana de que a aprendizagem ocorre em um contexto social, *em que o outro passa a ser a nossa consciência*, há um processo gradual de mudança de co-regulação para auto-regulação.

De acordo com a perspectiva vygotskiana e a ZDP, aprendizagem/cognição envolve a apropriação de instrumentos culturais quando indivíduos mais experientes de uma determinada comunidade interagem com indivíduos menos experientes. Esse processo é facilitado através do suporte (Donato, 1984; Baquero, 1998; Cazden, 2001) que se refere à maneira como o ambiente pode ser organizado com o objetivo de facilitar a aprendizagem. No projeto em questão, suporte pode ocorrer de diversas maneiras:

- a. Através de interações entre professor e a díade ou ainda, entre os indivíduos da díade que estão em frente ao computador, durante o processo de escrita coletiva no laboratório de informática que ocorre no período de aula de Língua Inglesa;
- b. A interação entre pares em frente ao computador e/ou com seus colegas que estão em outros computadores;
- c. A interação entre as díades no Fórum e no EquiText, ou seja, dentro do ambiente virtual de aprendizagem;
- d. O apoio obtido na interação dos indivíduos da díade com instrumentos materiais, tais como: dicionários, gramáticas, caderno e a internet, dicionários eletrônicos e outras fontes disponíveis;
- e. A instrução do professor em sala de aula, quando os alunos não estão em frente ao computador, a partir das dificuldades (conteúdos emergentes) que surgiram da própria produção escrita pelos alunos.

---

<sup>31</sup> Tradução nossa do original: “they recognize that they are responsible for their own learning; they exercise that responsibility by being fully involved in all aspects of the learning process – planning, implementation, evaluation; and their autonomy grows as a result of their never-ending effort to understand the why, the what and the how of their learning”.

No nosso experimento, pretende-se investigar como se dá a interação das díades dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Dessa forma, não serão analisados aqui o suporte oferecido pelo professor, materiais, ou outros, mas em como os pares se apóiam na atividade de escrita coletiva.

Passerino & Santarosa (2002, p. 69) apontam que "a participação do outro como mediador do processo pode assumir diferentes papéis num contexto de conflito e negociação", que as autoras exemplificam como:

- problematizador: sugerindo problemas, promovendo situações de desequilíbrio, questionando estratégias e contra-argumentando nas decisões dos sujeitos;
- facilitador: fornecendo pistas e dicas para a resolução de problemas, oferecendo alternativas de pesquisa, etc;
- dialógico: estimulando o diálogo e a comunicação, entre sujeitos e os grupos;
- reflexivo: promovendo a reflexão e a re-construção de modelos mentais, entre outras formas de reflexão.

A meta de todo sistema educativo é que os alunos adquiram conhecimento e que possam aplicá-lo em diferentes situações e contextos, dentro e fora da escola, em outras palavras, que os alunos construam significados e dêem um sentido a esse conhecimento para as suas vidas. Nesse sentido, o projeto cria uma situação de aprendizagem, à medida que os alunos utilizam todo o seu conhecimento de língua inglesa agindo dentro do seu nível de desenvolvimento real, sendo, no entanto, desafiados pela própria complexidade da atividade coletiva a trabalhar dentro da ZDP.

### 3 METODOLOGIA

A proposta embasou-se em um modelo de análise qualitativa com enfoque na perspectiva Sócio-histórica orientada para a identificação de dados empíricos relevantes na abordagem da aprendizagem colaborativa através das interações entre adolescentes em AVA mediante estudo de caso exploratório.

Segundo Yin (1989) o estudo de um caso tenta compreender as características holísticas e significativas de um evento da vida social. Para Laville e Dionne (1999), “um estudo de caso bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas sim, compreender”. Nesse sentido, o estudo de um caso está de acordo com a perspectiva vygotskiana que não se limita apenas a uma descrição, mas que é complementada pela explicação. Outra questão importante é o uso de várias fontes de evidências no estudo de caso que, de acordo com Yin (2005, p. 126), “[...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla variedade de questões históricas, comportamentais e de atitudes”.

Segundo Freitas, na pesquisa qualitativa com enfoque da perspectiva Sócio-histórica:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão de fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (2002, p.27).

Para tanto, estudar o comportamento é estudar a manifestação de algo em um determinado tempo. Como consequência disto, o pesquisador não deve se deter no produto do desenvolvimento, mas a sua observação deve contemplar principalmente o processo de realização de uma atividade/tarefa. Freitas (2002, p. 28) reitera que, “focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”. Assim sendo, o pesquisador está mergulhado dentro do contexto em que se dá a pesquisa, buscando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 16)

Como pesquisadora e professora, neste contexto do experimento, busco uma compreensão marcada pela totalidade, construída através da observação e interpretação dos diferentes enunciados produzidos pelos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, a partir das reflexões dos próprios participantes do experimento. Para tanto, participo dessa relação dialógica, a fim de compreender o fenômeno investigado para buscar então melhorias em minha prática pedagógica e oportunizar a reflexão aos participantes. Esta investigação está de

acordo com o método dialético de Vygotsky, no qual o pesquisador estabelece um diálogo entre o externo e o interno. Este diálogo visa propor mudanças na sua prática pedagógica (FREITAS, 2003).

Para Vygotsky (2003, p. 85), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Nessa perspectiva o desenvolvimento é compreendido como um complexo processo dialético a partir de transformações qualitativas vivenciadas em interações sociais. Os sujeitos vão se constituindo nesse processo interpessoal.

As experiências vivenciadas por quatro díades de adolescentes, sujeitos escolhidos para esta pesquisa, em ambiente virtual de aprendizagem, fazem parte do projeto *Drama Club Webwriters*, desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa. O projeto faz parte do currículo pedagógico da disciplina de Língua Inglesa do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, no qual não se pretendia produzir estatísticas, mas compreender o sentido de cada manifestação no seu contexto, através de uma pesquisa, não intrusiva, mas participante, no decurso de três meses.

Devido à ênfase na interação social, a unidade de análise nessa perspectiva não é nem indivíduo e nem o contexto, mas a relação dialógica entre as díades, sujeitos desta pesquisa. Essa relação dialógica se manifesta através de enunciados produzidos sob forma de diálogos escritos e de enunciados sob forma de parágrafos que resultam da construção do texto coletivo. O termo enunciado, nesta perspectiva dialógica, é definido como uma unidade de comunicação, de significação, necessariamente contextualizada (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin afirma que:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (p. 296-7).

Para Bakhtin, a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A forma da enunciação desses signos é um reflexo do contexto da inter-relação social.

Por se tratar de alunos que realizavam sua primeira experiência de escrita coletiva em língua inglesa por meio de AVA, tornava mais fácil captar o impacto causado pela inovação pedagógica no uso da tecnologia.

Segundo Markham (2005), a comunicação mediada por computador foi vista, no início, como um meio de transcender os limites associados à corporificação humana, apagando marcas socioculturais, como raça e gênero, e escondendo estereótipos físicos. No entanto, foi criticada por remover a essência socioemocional e pistas não verbais, estabelecendo uma relação de baixa confiabilidade entre as pessoas. Markham afirma que resultados recentes apontam que, devido ao crescimento da população que utiliza o computador e o aumento de pesquisas sobre a comunicação neste ambiente, relacionamentos significativos e significantes, assim com estruturas sociais podem ser desenvolvidos através da comunicação mediada por computador.

Markham enfatiza que no ambiente *on-line* a construção da identidade é um processo mais consciente, isto é, não basta o sujeito estar conectado (*on-line*), é preciso fazer algo. O primeiro passo, para que o indivíduo dê algum sinal de sua existência, é através da produção, que pode ser escrita, ou através de gráficos, imagens e sons. A concepção de linguagem básica de Bakhtin constitui-se na relação dialógica; assim sendo, toda enunciação é um diálogo, estabelecendo uma comunicação contínua, mesmo sendo uma produção escrita.

Segundo Koch (1992, p. 110), “é preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representações de papéis, de negociação de sentidos”. Dessa forma, identidade não é algo estático, ou seja, os sujeitos vão construindo as suas identidades a partir da convivência com outras pessoas, bem como, dos contextos culturais em que se encontram inseridos. Mosquera (1974, p. 8) reitera que “nenhuma identidade pode formar-se sozinha, nem se desenvolve apenas no tempo. Desenvolve-se no tempo, no espaço e numa determinada cultura. A reflexão e a observação têm papel fundamental”.

A condição de coordenadora do projeto e professora das turmas, levando em conta que já conhecia a maioria dos alunos há pelo menos dois anos, tornou-se essencial para que eu pudesse colher impressões espontâneas, de forma não intrusiva, sem interferir no processo dos acontecimentos. Pretendia-se, desta forma, acompanhar as ações e compreender a essência de cada momento e suas significações para cada diáde de participantes durante a produção de escrita coletiva no AVA. Sendo assim, a pesquisa não se propunha à obtenção de dados controlados artificialmente ou respostas prontas dirigidas ao professor provocando uma *encapsulação da aprendizagem escolar* (ENGSTRÖM, 2002a), mas tomar como ponto de

partida as ações de díades de adolescentes envolvidos numa tarefa coletiva em ambiente digital, observando o processo de interação espontânea entre eles.

Como o objetivo era captar o que acontecia durante a produção coletiva entre díades, a intervenção do professor no ambiente virtual de aprendizagem durante o processo ocorreu somente no Fórum, com o objetivo de acompanhar e observar as ações dos alunos, sendo que a maior parte das intervenções dos professores, de orientação e instrução era realizada presencialmente, tanto na sala de aula como no laboratório de informática. Nesses locais, a intervenção se dava no sentido de dar condições para que o aluno reformulasse o objeto, no caso, a escrita em LE. Nosso experimento mostrou o foco dos alunos e o que eles conseguiram realizar em conjunto a partir das interações virtuais, e que conhecimentos eles conseguiram aplicar no contexto, a importância das tomadas de decisões, tomada de consciência e a solução de problemas entre outras. Cabe ressaltar que a filosofia que embasa o projeto pedagógico curricular da disciplina em pauta não só favorece a participação colaborativa e cooperativa, como também a aprendizagem autônoma.

Também é importante mencionar que não se pretende aprofundar questões referentes ao design do AVA, recursos técnicos, disponibilidade de internet rápida entre outros.

### **3.1 Objetivos e procedimentos metodológicos**

Devido à riqueza dialógica existente nesse contexto, cabe ressaltar que não se pretende contemplar todas as relações vivenciadas por alunos e professores no projeto. Coube a mim, como pesquisadora, delimitar o meu campo de análise, cujo objetivo nesta pesquisa foi de investigar como adolescentes participam e realizam uma escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa em ambiente digital. Para a verificação do processo interativo de escrita coletiva, usei como indicadores as inserções e alterações efetuadas pelas díades no texto coletivo durante o processo. Entende-se que essas inserções e alterações são observáveis empiricamente e que representam manifestações, tanto de uso de processos mentais superiores como das estruturas da LE, de acordo com o estágio evolutivo da interlíngua. Para tanto, foram criadas as seguintes categorias:



a) Inserção de parágrafo: quando é acrescentado ao texto um parágrafo que foi escrito pela primeira vez, por isso é considerado novo, e que, necessariamente, deve dar continuidade à idéia do parágrafo anterior. Considerei as seguintes categorias:

- Planejamento, estabelecimento de relações e a primeira inserção de parágrafo.
- O descompasso entre as díades: respeitando o tempo de cada um.
- As primeiras inserções realizadas pela díade A: iniciativa ou competitividade?
- As primeiras inserções realizadas pela díade D: apropriação e construção.
- As primeiras inserções realizadas pela díade C: reflexão-na-ação.
- As primeiras inserções realizadas pela díade D: processo e identidade.

b) Alteração na escrita de parágrafos existentes: quando é feita qualquer alteração no parágrafo, como acréscimo, substituição e apagamento de letras, palavras ou grupo de palavras, mudança na estrutura do parágrafo ou qualquer outra alteração, tanto na forma como no sentido. A pontuação e sinais gráficos também foram considerados como alterações. Para uma melhor visualização do processo, optou-se pelas seguintes categorias:

- Alteração realizada pela mesma díade logo após inserção: reflexão sobre a própria produção.
- Reedição sem alteração: momento de reflexão.
- Alteração para constar autoria.
- Alteração com evidências de coletividade.
- Alteração com produção de metafala.

Segundo SWAIN & TOCALLI-BELLER (2005), toda alteração que desencadeia um conflito cognitivo oportuniza aos alunos avançar no seu conhecimento sobre a língua, neste estudo, isto se dá através da expressão escrita, no momento em que os sujeitos refletem sobre a língua e a sua própria produção. De acordo com Swain, a metafala é o processo de fala sobre o uso da língua, produzida com ou sem terminologia lingüística, e tem a finalidade de resolver problemas através do uso de conhecimento lingüístico explícito que eles possuem de sua interlíngua.

### **3.2 Coleta de dados**

Como já mencionamos no capítulo anterior, o projeto em que se deu a pesquisa faz parte do currículo pedagógico da disciplina de Língua Inglesa do primeiro ano do Ensino

Médio. Como professora e pesquisadora tive amplo contato com os sujeitos da pesquisa e acesso a uma grande fonte de dados que foram coletados antes, durante e após o período de escrita coletiva, que são os seguintes:

#### Antes

- Questionário respondido pelos alunos, em março, sobre o uso da tecnologia e o interesse pela língua inglesa;
- Escrita da página pessoal, em março, que se encontra disponível no ALED;
- Escrita individual de *blogs*, escritos semanalmente de março a junho que se encontram disponíveis no ALED;

#### Durante (período de 07/8 a 30/10)

- registro de todas as interações realizadas pelas díades no Fórum;
- histórico (Anexo C) de todo o processo de escrita coletiva;
- observações realizadas no laboratório de informática;

#### Após

- Entrevista semi-estruturada (Anexo B) com cada díade, em novembro, momento em que o pesquisador entregou todo o histórico da escrita coletiva e o registro de todas as interações do Fórum aos indivíduos da díade. A entrevista semi-estruturada teve o objetivo de ouvir os indivíduos, e através do diálogo com o pesquisador, oportunizar um momento de reflexão;
- Auto-avaliação realizada pelo aluno em dezembro, que se encontra disponível no *blog* do ALED.

Todos estes dados foram levados em consideração na interpretação e explicação. Segundo Yin (2005), o confronto de dados de fontes múltiplas, que se dá a partir de um processo denominado *triangulação*, assegura a validade e a confiabilidade das informações. A triangulação se deu na convergência dos seguintes dados:

- parágrafos produzidos em LE pelos sujeitos no EquiText;
- interações virtuais entre os sujeitos no Fórum;
- reflexões dos sujeitos sobre as interações virtuais e o processo de escrita coletiva a partir de entrevista com a pesquisadora.

O processo interativo/dialógico entre as quatro díades de adolescentes, sujeitos desta pesquisa, tanto no Fórum como no editor colaborativo, me ajudou a compreender o que aconteceu nos bastidores de uma produção coletiva de um texto teatral. Segundo Ramal

(2002, p. 205), “Na escola da cibercultura, será tão importante verificar a que respostas o aluno chegou quanto saber os caminhos que foram utilizados para isso”. O confronto das fontes desse experimento trouxe à tona uma atividade cognitiva a ser considerada por mim em intervenções futuras.

A pesquisa foi realizada no primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma escola pública, cuja forma de ingresso é por sorteio público. As três turmas, num total de noventa alunos, participaram do projeto de Língua Inglesa intitulado Drama Club Webwriters, o qual faz parte da proposta pedagógica curricular, no qual além de professora, também exerço a função de coordenadora. A seguir farei um breve relato sobre as atividades desenvolvidas no projeto, buscando uma melhor contextualização desta pesquisa.

### **3.3 Atividades desenvolvidas no projeto**

Em 2006, noventa alunos divididos em três turmas participaram do projeto. Os alunos tiveram a liberdade de escolher o livro em inglês<sup>32</sup> conforme o seu interesse e conhecimento da língua-alvo. A partir das escolhas das obras, formaram-se doze grupos, que variaram quanto ao número de alunos, dois a quinze participantes por grupo, conforme Quadro 1.

---

<sup>32</sup> Os livros são adaptações e os títulos classificados por níveis: de starter a upper intermediate. Os livros fazem parte da série Macmillan Readers. As referências completas encontram-se disponíveis em:< <http://www.macmillan.com.br/Catalogo.asp?IdColecao=581>> Acesso em: 05 mai 2008.

<b>BOOK</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>
Jane Eyre (Profa. 1)		Díade A Díade B	
The Brontée Story (Profa. 1)		Díade A	
Officially Dead (Profa. 2)	Díade A		<b>Díade B</b> <b>Díade C</b> <b>Díade E</b>
Rich Man, Poor Man (Profa. 4)	Díade A Díade B	Díade C Díade D	<b>Díade F</b> <b>Díade G</b> <b>Díade H</b>
The Picture of Dorian Gray (Profa. 3)	Díade A Díade B	Díade C	<b>Díade D</b>
The Princess Diaries (Profa. 1)	Díade A Trio B	Díade C Díade D Díade E	
Hound of Baskervilles (Profa. 2)	Trio A		<b>Díade B</b>
The Mask of Zorro (Profa. 4)	Aluno A (sozinho)	Díade B	<b>Trio C</b> <b>Díade D</b>
The Canterville Ghost (profa. 2)	Díade A	Díade B Díade C	<b>Díade D</b>
The Long Tunnel (Profa. 3)	Díade A Aluno B (sozinho)	Díade C Díade D	<b>Díade E</b> <b>Díade F</b>
The Beginning of everything Else (Profa. 4)	Díade A Díade B		
<b>The Fox</b> <b>(Profa. 1)</b>		<b>Díade A</b>	

QUADRO 1: Grupos de escrita coletiva formados a partir da escolha do livro de leitura

Todos os alunos foram cadastrados no ambiente digital do ALED. Além do livro de leitura, os alunos possuíam uma gramática de Língua Inglesa e um dicionário inglês-português/português-ínglês.

Esses alunos não são iniciantes no estudo de língua inglesa, portanto, partiu-se do pressuposto que foram trabalhados os seguintes conteúdos no Ensino Fundamental:

- WH words
- Pronouns
- Articles
- Adjectives
- Prepositions
- Verb to be
- Simple Present
- Present Continuous
- Can/ could
- There is/ There are
- Adverbs of frequency

- Simple Past - did / didn't regular and irregular –
- Past Continuous
- Conjunctions and/ but/ so
- Comparatives and superlatives
- Should/ Shouldn't
- Used to
- Will/ won't

Todos esses conteúdos gramaticais foram trabalhados de forma contextualizada e funcional numa abordagem eclética.

Neste projeto não havia uma lista de conteúdos prévios, todo conteúdo emergia da produção do aluno. Desta forma, o projeto trabalhou com conteúdos emergentes de língua inglesa, que na maioria das vezes eram estruturas que já haviam sido estudadas pelos alunos anteriormente, mas que não haviam sido apropriadas.

O projeto contou com a docência de quatro professoras, que se reuniam semanalmente para planejamento das aulas. A carga horária era de dois períodos semanais, cada um de 45min, os quais eram organizados da seguinte forma:

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
8h às 8h45	Turma 01	<b>Turma 01</b>
8h45 às 9h30	Turma 02	<b>Turma 02</b>
<b>9h30 às 10h15</b>	<b>Turma 03</b>	<b>Turma 03</b>

QUADRO 2: Horário semanal das aulas de Língua Inglesa

Nas segundas-feiras as aulas eram no laboratório de informática com todos os alunos, os quais trabalhavam em dupla em frente ao computador. Os alunos tinham liberdade de solicitar ajuda, tanto para colegas como para as professoras, sendo que o suporte oferecido pelas professoras era de dar condições ao aluno para que ele mesmo encontrasse a solução para seus problemas de escrita em LE.

Nas sextas-feiras as aulas eram na sala de aula, cada turma era dividida em dois grupos, pares e ímpares. Cada professor trabalhava com quinze alunos. Normalmente os alunos sentavam-se num semicírculo. Nessas aulas eram trabalhados textos referentes a peças teatrais e conteúdos emergentes, entre outras atividades.

Seguem abaixo as principais atividades do projeto desenvolvidas:

### **No laboratório de informática (segunda-feira)**

Os alunos utilizaram as seguintes ferramentas do ALED:

- No *WRITING*: cada aluno escreveu seu perfil e anexou uma foto. As páginas pessoais podiam ser vistas por todos;
- No *BLOG*: semanalmente os alunos escreviam um diário sobre o seu fim de semana ou algo que se sentissem a vontade para compartilhar com a professora, que respondia com o objetivo de estimular a escrita e a interação com o aluno. O *blog* só era visto pela professora. Esse também era o espaço utilizado para a auto-avaliação, que ocorria sempre ao final de cada trimestre;
- No *FÓRUM*: foi aberto um tópico para cada grupo, que correspondia ao nome do livro de leitura que cada um tinha escolhido, onde as díades interagiam para a escrita do texto teatral;
- No *EQUITEXT*: alunos realizaram a escrita da peça teatral;
- No *ACERVO*: tanto professores como alunos colocaram material referente à escrita das peças.

### **Na sala de aula (sexta-feira)**

- Foram trabalhados textos de peças teatrais em língua inglesa;
- Os alunos assistiram a uma peça teatral em língua inglesa;
- A professora de Teatro ministrou uma palestra sobre dramaturgia;
- Trabalhamos conteúdos emergentes referentes às produções dos alunos no ALED;
- Os alunos realizaram a escolha do livro;
- Após a compra do livro, os alunos iniciaram a leitura sob a orientação das professoras;
- Foram realizadas atividades orais de dramatização e leitura dramática;
- No final do trabalho de escrita coletiva, os alunos realizaram uma correção cooperativa na peça teatral de outro grupo. Todos receberam *feedback* de outro grupo e puderam aceitar ou não as sugestões dos colegas.

A intervenção das professoras no laboratório de informática ocorria por solicitação freqüente do aluno, ou melhor, da díade, que solicitava ajuda ao professor para: compreender uma estrutura lingüística ou o sentido do enunciado; organizar a ordem das palavras na oração; discutir sua hipótese sobre um problema encontrado na escrita do enunciado; encontrar o significado de palavras e expressões em LE.

Por entender que esses momentos em que a díade solicitava a atenção e ajuda do professor eram propícios para a construção de conhecimento, a intervenção não tinha o

objetivo de fornecer a resposta ao aluno, mas de dar condições para que ele chegasse à resposta. A professora utilizava-se de exemplos e exercícios realizados em sala de aula, explicava o uso de determinadas expressões e estruturas e orientava o aluno quanto ao uso do dicionário e da gramática.

A mediação não era sobre o objeto. O professor não modificava o enunciado escrito pelo aluno, mas auxiliava a modificar a ação do aluno sobre o objeto, a escrita em LE. Era o aluno que, a partir da discussão estabelecida com o professor ou com outro colega, modificava ou não o objeto. Toda essa intervenção tinha o objetivo de ajudar o aluno a construir conhecimento e não em reproduzir o conhecimento construído pelo professor.

Portanto, o que levava o aluno a modificar ou não a sua escrita ou a do colega era resultado de sua reflexão sobre a língua. Tal reflexão também era verbalizada, no momento em que o aluno utilizava a metáfora na conversa com o seu parceiro e com o professor.

Na sala de aula, as professoras, através da instrução, retomavam conteúdos já trabalhados e trabalhavam com conteúdos emergentes.

### **3.4 O estudo de caso**

Conforme mencionado anteriormente, optou-se por fazer o estudo de caso de um dos doze grupos participantes do projeto em 2006. O critério de escolha utilizado foi a variedade de situações de interação que, de certa forma, com mais ou menos intensidade também se manifesta nos demais grupos. Para tanto, o grupo escolhido foi *The Canterville Ghost*<sup>33</sup>, que se formou e desenvolveu suas atividades dentro do contexto do projeto descrito na subseção 3.3.

#### **3.4.1 Os participantes**

O grupo escolhido era composto de oito adolescentes com idades entre 14-16 anos, que freqüentavam o 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS em Porto Alegre em 2006. Os sujeitos constituíram um grupo, a partir da escolha feita por eles da obra adaptada *The Canterville Ghost*. Os pais autorizaram a participação dos filhos por escrito<sup>34</sup>. A identidade dos sujeitos foi preservada através de pseudônimos. Com o objetivo de facilitar a

---

<sup>33</sup> Esta história faz parte do livro *The Canterville Ghost and Other Stories* (Oscar Wilde, adaptado por Stephen Colbourn). Nível; 3 – elementary (cerca de 1.100 palavras).

<sup>34</sup> Anexo A – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido.

identificação dos sujeitos com a sua respectiva díade, a inicial de cada sujeito/pseudônimo corresponde à letra da sua díade.

Abaixo se encontra o grupo composto de quatro díades.

OBRA ESCOLHIDA	Turma 01	Turma 02	Turma 03
THE CANTERVILLE GHOST (Prof. 2)	Díade A (Ana e Anita)	Díade B (Bruno e Beto)	Díade D (Diego e Denise)
		Díade C (Carlos e César)	

QUADRO 3: Composição do grupo de alunos do nosso experimento

Conforme quadro acima, as díades, com exceção de B e C, não compartilhavam o mesmo espaço físico de sala de aula, nem a mesma professora, pois cada turma dispunha de uma faixa de horário diferente para a disciplina de Língua Inglesa. No entanto, no ambiente digital, o grupo era acompanhado e orientado por uma única professora.

Segundo Veer & Valsiner (2001), para Vygotsky o processo de construção do conhecimento ocorre a partir de relações sociais mantidas ao longo da vida de cada indivíduo. Cada indivíduo é único e possui a sua trajetória sócio-histórico-cultural de formação de conceitos e conhecimentos internalizados que vão se modificando a partir de interações sociais.

A heterogeneidade do grupo também é percebida pela bagagem de conhecimento que os alunos trazem com relação à língua inglesa. Alguns alunos possuem um bom conhecimento lexical devido à prática de jogos como *videogames* ou Internet. Por outro lado, temos alunos que desenvolveram uma audição mais aguçada devido à prática em ouvir e compreender músicas ou filmes em inglês. Todo esse conhecimento é construído ao longo da vida escolar do aluno e das atividades exercidas fora da escola.

Os participantes não realizaram nenhum teste de nivelamento quanto à proficiência de língua inglesa, uma vez que os diários escritos, individualmente, no ALED indicavam o nível de desenvolvimento real dos sujeitos, que foram classificados como sujeito que tem bom conhecimento de língua inglesa, regular e pouco conhecimento de língua inglesa. Esses diários foram escritos semanalmente e a classificação foi baseada nos seis primeiros registros. Os critérios utilizados para a classificação quanto ao conhecimento foram os seguintes:

Bom: o aluno possui boa compreensão oral e escrita, tem bom conhecimento e aplicação de estruturas básicas e tem um conhecimento lexical muito bom;



Regular: o aluno possui uma boa compreensão oral, tem um bom conhecimento lexical, consegue se expressar por escrito, no entanto, apresenta alguma dificuldade na organização das frases e no uso de estruturas básicas;

Pouco: o aluno possui pouca compreensão oral e escrita, tem pouco conhecimento lexical e tem dificuldade de construir frases com sentido e com o uso correto de regras gramaticais básicas.

Ressalto que essa classificação só foi realizada para fins desta pesquisa, pois não houve um procedimento formal de testagem para a classificação do aluno quanto ao seu nível de desenvolvimento real, apesar de o professor conhecer o nível real de cada aluno através de sua produção. No entanto, numa interação entre pares, essa nomeação pode ocorrer de forma espontânea pelos próprios parceiros, ao mesmo tempo em que os papéis de maior ou menor conhecimento de língua inglesa em determinados momentos na interação podem se inverter.

O quadro abaixo mostra um pequeno histórico dos sujeitos com relação ao tempo de estudo de língua inglesa em escola regular e possíveis atividades realizadas fora da escola em que o indivíduo utilize a língua inglesa.

Sujeitos	Idade	Estuda língua inglesa em escola regular desde que série	Atividades em que utiliza a língua inglesa fora da escola	Classificação quanto ao conhecimento de língua
Ana	14	2 <sup>a</sup>	Escutar e traduzir músicas, acessar sites de assuntos diversos e assistir filmes.	<b>Bom</b>
Anita	14	2 <sup>a</sup>	Escutar e traduzir músicas, acessar sites de assuntos diversos.	<b>Bom</b>
Bruno	14	2 <sup>a</sup>	Escutar música	<b>Regular</b>
Beto	15	3 <sup>a</sup>	Nenhuma	<b>Pouco</b>
Carlos	16	4 <sup>a</sup>	Jogar vídeo game	<b>Regular</b>
César	15	6 <sup>a</sup>	Nenhuma	<b>Pouco</b>
Diego	14	1 <sup>a</sup>	Escutar e traduzir músicas, jogar vídeo games e acessar sites	<b>Bom</b>
<b>Denise</b>	<b>15</b>	<b>5<sup>a</sup></b>	<b>Escutar e traduzir músicas. Estuda inglês em um curso livre desde março de 2006.</b>	<b>Bom</b>

QUADRO 4: Perfil dos participantes

#### 3.4.2 Tempo de interações - definindo o período de interesse para o estudo

O período analisado inicia no dia 07 de agosto de 2006 e termina no dia 30 de outubro de 2006, num total de 12 semanas e um dia. O total de aulas no laboratório de informática foi 12, sendo que na primeira aula, dia 7/8, os alunos só interagiram no Fórum para o planejamento da escrita da peça, após uma semana, dia 14/8, iniciou-se a atividade de escrita, propriamente dita, no EquiText. Para o nosso experimento, interessou analisar os dados


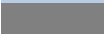


gerados pelo grupo no ambiente virtual de aprendizagem nesse período, pois foi o tempo utilizado para a realização da escrita coletiva do texto teatral. Cabe salientar que as interações virtuais continuaram após esse período, com intervenções da professora e de colegas de outros grupos. No período analisado, a intervenção da professora, orientadora desse grupo, no Fórum foi mínima, correspondente a uma mensagem de estímulo postada no dia 31/8.

### 3.4.3 Situação dos sujeitos (díade ou individual) quanto ao modo de participação

Ao iniciar a atividade de escrita coletiva tínhamos a intenção de considerar somente a díade, no entanto, com o progresso dos trabalhos, ficou cada vez mais evidente que, sendo o ambiente virtual de aprendizagem um ambiente aberto em relação a tempo e espaço, alguns indivíduos do grupo voluntariamente acessaram o AVA em locais e tempos diferentes daqueles previstos no laboratório. O que, de certa forma, representa um indicativo consistente de uso de PPSs, que são movidos por ações conscientes e voluntárias, em que há motivação e vontade de ultrapassar limites, definindo um modelo de aprendizagem autônoma. Isto é percebido na Quadro 5 contendo os dias em que a díade ou um dos indivíduos da díade trabalhou no editor colaborativo EquiText.

DIAS	Turma 01		Turma 02				Turma 03	
	DÍADE A		DÍADE B		DÍADE C		DÍADE D	
	Ana	Anita	Bruno	Beto	Carlos	César	Diego	Denise
14/ago								
25/ago								
4/set								
8/set								
11/set								
15/set								
18/set								
22/set								
25/set								
2/out								
9/out								
12/out								
16/out								
20/out								
23/out								
30/out								

#### LEGENDA

	Em Aula
	Em Aula & Fora da Aula
	Fora da Aula
	Não houve aula no laboratório

QUADRO 5: Modos de participação no EquiText

As datas com o fundo azul referem-se às aulas no laboratório de informática, que iniciaram no dia 07/8. Esse dia não consta no quadro, pois os alunos só trabalharam no Fórum. No dia 22/9, somente a turma 03 teve aula na sala de informática, as outras turmas tiveram aula na sala de aula como, normalmente, ocorria nas sextas-feiras.

Com relação aos modos de participação, poder-se-ia, sem dúvida, centrar o foco em uma díade. Entretanto a pesquisa não pretende esgotar tudo o que uma díade produziu na escrita coletiva, mas em analisar situações significativas desencadeadas no grupo.

Cada participante possuía o seu *login* para acessar o ALED e o EquiText. Apenas um dos integrantes da díade digitava o seu *login*, embora ambos estivessem trabalhando juntos. Observou-se que o indivíduo que acessava a Internet, normalmente também era o que digitava. Observou-se também que o uso do *login* alternava entre os indivíduos da díade.

#### **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo tenho o objetivo de analisar o fenômeno investigado, ou seja, como adolescentes participam em ambiente digital e realizam nele a escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa. Na medida em que se propõe compreender esse processo interativo em AVA através da interação, produção e reflexão dos próprios adolescentes que integram o grupo, optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica.

Como já mencionado anteriormente, as díades integrantes do estudo de caso, com exceção de B e C, não frequentavam a mesma turma. As aulas tanto na sala de aula como no laboratório de informática eram planejadas em conjunto pelas quatro professoras, incluindo a pesquisadora, que atendiam as três turmas, sendo que cada turma era dividida em dois grupos - números pares e ímpares - num total de seis grupos.

Para a verificação do processo interativo de escrita coletiva, neste experimento, usei como indicadores as inserções e alterações de parágrafos efetuados pelas díades no texto coletivo durante o processo, os quais se encontram registrados no histórico do EquiText. Os dados registrados no Fórum referentes às interações virtuais, bem como as entrevistas serão utilizados na análise, concomitantemente com os registros de composição de parágrafos, com o objetivo de trazer as reflexões dos participantes.

Vale lembrar que as situações de produção e de interação entre as díades no AVA não foram pré-estabelecidas pela autora, mas emergiram no processo desta pesquisa. Cabe destacar que a responsabilidade quanto a organização e planejamento da atividade de escrita

coletiva do texto teatral foi atribuída ao grupo. Isso se deve ao fato de que a tomada de decisões em uma atividade coletiva, além de desencadear uma série de processos mentais, favorece o movimento reflexivo sobre as próprias ações e as ações do grupo (ROGOFF, 1993).

A forma de entrada na escola é através de sorteio público, o que de certa forma contribui para a diversidade cultural, social e econômica encontradas no perfil dos participantes. O conhecimento de LE também é bastante diversificado, e não poderia ser diferente, assim como os objetivos que cada um pretende alcançar através do estudo. Entretanto, para este grupo, a escrita coletiva mediada por computador constitui uma novidade, o que os coloca como aprendizes não somente em relação à apropriação da escrita em LE, mas também em relação ao modo coletivo de realizá-la em ambiente digital.

#### **4.1 Inserções de parágrafo**

O texto coletivo avança, na medida em que parágrafos são inseridos. Nas categorias a seguir são analisadas situações de inserções de parágrafos realizadas pelas díades participantes, a partir de fontes múltiplas de evidências, como as interações no Fórum, trechos de entrevista e observações presenciais no laboratório de informática.

Situação, no contexto de inserção, refere-se a uma seqüência de parágrafos produzidos pela mesma díade ou não, retirada do histórico do editor colaborativo EquiText.

##### **4.1.1 Planejamento, estabelecimento de relações e a primeira inserção de parágrafo**

As interações virtuais começam a constituir-se no Fórum uma semana antes da primeira inserção de parágrafo no EquiText. O diálogo se dá a partir do planejamento do esboço das cenas que irão compor o roteiro de peça teatral, discussão sobre o conflito central, tipo de enredo, personagens, além de outras questões relacionadas à composição de um roteiro de peça teatral. O texto teatral foi trabalhado em sala de aula, não só pelos professores de Língua Inglesa que participaram do projeto *Drama Club Webwriters*, mas também pelos professores de Teatro. Essa familiaridade com o teatro é mencionada por Anita, no momento da entrevista com seu par e a professora/pesquisadora, em que conversavam sobre a experiência de escrita coletiva:

Esta questão de escrita em grupo, quem já era do Aplicação ano passado, quando a gente tinha que fazer uma peça de teatro, por exemplo, dentro do

teatro, a gente tinha que pensar juntos e isso já era complicado, e isso quando a gente sentava junto e conversava todos juntos. Aí, então, trabalha com uma pessoa que a gente não tá vendo e, não ao mesmo tempo também (ela está se referindo ao tempo real de escrita), porque ela vai olhar depois e, vai lá e vai mudá uma coisa que tu fez ....isso, às vezes da uma raiva [...]

O depoimento de Anita, de certa forma, traduz a vivência de sete integrantes do grupo, que estudavam há pelo menos cinco anos no colégio e freqüentaram aulas de teatro. Mostra também que havia uma consciência dos fatores que envolviam uma atividade em grupo. Cada um traz consigo a experiência de trabalhar entre pares presencialmente, experiências que podem ter sido positivas ou nem tanto. A grande questão era como isso se daria em ambiente virtual de aprendizagem. Em entrevista com a díade D, Diego e Denise expressaram a sua preocupação inicial sobre a interação virtual:

Denise: Eu achei que, no início quando eu ouvi o projeto, achei que não ia dar certo, ia dá um problema, porque, às vezes, tu fala alguma coisa no computador, escrevendo, assim .... a pessoa não sabe a reação que tu teve na hora da fala e ela pode interpretá errado a tua ... fala, assim .... daí ela pode, sei lá, não concorda só pela entonação que ela acha que tu deveria ter dito, e tu fala com outro jeito

Diego: ..é isso é importante

Mariane: é ou, às vezes, pode ser um fato a favor, né... em vez de...

Diego: tu xinga e a pessoa acha que tu elogia.

Com efeito, sendo os participantes adolescentes, muitos já interagiam virtualmente. Eles utilizavam o computador, e isso é facilmente detectado através da linguagem escrita, das abreviaturas e de símbolos utilizados e conhecidos nesse meio denominada de *internetês*<sup>35</sup>.

Como na seqüência de enunciados retirados dos diálogos no Fórum:

Fórum: Díade A - Segunda, 14 Agosto 2006 08:40:27

O que vocês acham de colocar uma espécie de coro? Só que seria bem engraçado e eles falariam cantando coisas que deixariam engraçada a história ou então eles incomodariam até que o personagem em cena mandassem o coro ficar quieto e tal... ^^  
Outra coisa... O fantasma poderia ter um outro motivo para infernizar os Otises... Como ser apaixonado por algum deles... Até mesmo pelo fiho mais velho... O.o

Fórum: Díade D - Segunda, 14 Agosto 2006 09:10:50

Oi aki eh u Diego i a Denisei...

<sup>35</sup> Internetês é uma linguagem surgida no ambiente da internet, baseada na simplificação informal da escrita, com o objetivo principal de tornar mais ágil, rápida, a comunicação, fazendo dela uma linguagem taquigráfica, fonética e visual. Abreviações, simplificações, símbolos criados por combinação de caracteres, símbolos gráficos próprios e uma grande diversidade de recursos de comunicação por imagens utilizados na internet são as principais características encontradas nas mensagens que utilizam essa linguagem Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs>> Acesso em: 05 maio 2008.

E a gnt axa q a idéia du fantasma c apaixonar pelo filho mais velho da família seria show!!!!!!Soh q a do coro naum fikaria legal...Sei lah meo...Naum kombina cum a peça sab...

E qnt ao César e u Carlos...Por favor hein?!Q idéia eh essa d um fantasma voando em uma peça d teatro...Meu deus!!!!!!Como eh q vcs pensam em botar um fantasma voando na peça

Forúm; Díade C - Segunda, 14 Agosto 2006 09:43:05

AAAAAAAAAAAAAAAAAhhhh tinha que ser coisa da denise meo deus...

TiPoo, daria pra o fastasma subir em um cubo, ou coisa do tipo e talzz..dai ele embolotavaaa shaUshAhsAHsasa e ao inves de assustar ele poderia causar risos nos otises...=D

Seria bala...ele não precisa voar, só embolotar encima do cubo e talzz...quanto a conspiração ali pra fazer fica bala...mas a gente tem que dar um jeito pra acabar ficando tipooo como se ela fosse a que menos tem chance de ser a a governanta que ta tramando algo e talzz...ai seria bala meoo...que tarrrrrrr????

Fórum: Díade B - Segunda, 14 Agosto 2006 09:55:14

>>Essa historia de se apaixonar vai ficar muito chata e sem graça, deviamos seguir a idéia do livro e não botar coisas que não estejam no livro OUVIRAM!!! HEIN!!!!

Então é só isso...

Tanto a utilização exagerada e repetida da pontuação como as letras maiúsculas (idéia de gritando) dão a entonação do enunciado acima. A omissão de vogais, abreviando a escrita das palavras “qnt” = quanto, ”Q” = que, “vcs” = vocês, ou ainda, a escrita imitando a linguagem falada, “u” = o, entre outras, são características do *internetês*, sendo utilizado pela maioria dos participantes durante toda a interação no Fórum.

No entanto, a preocupação da díade D se deve ao fato de que, para que se estabeleça uma compreensão mútua entre as díades no ambiente digital, faz-se necessário um esforço maior, uma vez que a linguagem utilizada é a linguagem escrita. Esse esforço implica o desenvolvimento de processos como linguagem escrita social, síntese e argumentação, entre outros. Dessa forma, o que surge como um recurso novo e de grande potencial nas interações mediadas por computador é o registro escrito de todas as interlocuções feitas pelos participantes numa atividade coletiva de aprendizagem. Ao analisarmos os enunciados acima, veremos que a introdução das interações virtuais também requer uma mudança no comportamento do indivíduo.

Os enunciados acima, retirados do Fórum, ocorrem após várias interlocuções entre as díades A, C e D, as quais já haviam organizado na primeira aula, no dia 07/8, um esboço sobre as cenas da peça. Os sujeitos da díade B, apesar de estarem presencialmente em frente ao computador, não haviam se manifestado no Fórum, ou seja, não haviam estabelecido contato com o grupo antes do enunciado. O primeiro enunciado postado no Fórum é o que se

encontra na seqüência acima. O que chamou a atenção dos demais participantes foi que, apesar de ser a primeira vez que a dupla se manifestou, não cumpriu um ritual de apresentação, como fizeram as outras díades quando estabeleceram o primeiro contato no dia 07/08: "Anita e Ana. Nós somos da turma 01", "Nós somos a dupla Denise e Diego (hauahuahuah) \o/ " e "...a gente é a dupla César (o mais bonito) e Carlos (o mais gatao [ele que diz isso, não eu..])". O depoimento de Ana revela esse estranhamento "*uma dupla entrou no meio do trabalho e começou a mandar*", em outras manifestações percebe-se que o fato dos sujeitos da díade não terem se apresentado, deixava dúvidas quanto à existência de um par, pois o que constava no registro do Fórum era o login de um dos indivíduos da díade. Isso é percebido no enunciado postado por Diego no Fórum:

Fórum: Diego - Sexta, 25 Agosto 2006 10:07:06 (Sua parceira Denise estava trabalhando no computador ao lado no momento desta postagem)  
 Oi aki eh u Diego...E eh issu ai galera...Tem q passa pro EquiText logo, senão a gnt se ferra i talzzz...E naum tem condições d seguir o livro pa faz a peça meo...Tem q muda td...Tipw faz a historia d novu...Soh q cum a mesma base...Eu prefiro q mud batant a historia...E o UNICO DO CONTRA AKI EH U BRUNO...O q quer dizer q eli perdeu...São 6 contra 1...A gnt vai muda a historia SIM E PRONTO!!!!!!

ABRÇS...

Percebe-se que Diego cita o nome de apenas um dos integrantes da díade e após diz "*são 6 contra 1*", isto é, as díades A, C e D contra um individuo da díade B. Problemas de comunicação em interações virtuais, muitas vezes, se deve ao fato de não haver uma escrita voltada para a sociabilidade. A comunicação mediada por computador força o desenvolvimento da linguagem escrita social. No enunciado acima, Diego cumpre um ritual de apresentação e finaliza a sua fala de maneira cordial. Tijiboy (2001, p. 124) refere-se à linguagem escrita social como "situações em que o sujeito mostra comportamento de empatia, de interação cordial, levando em consideração o outro". Em um ambiente virtual de aprendizagem, as relações entre os participantes são estabelecidas a partir dessa linguagem escrita social. Deve haver, então, uma reciprocidade entre os parceiros de uma comunidade virtual, a qual é percebida através da linguagem escrita social. Fato este que foi, de certo modo, amenizado pela díade C, que conforme pode ser visto na data e horário trabalhavam de forma síncrona.

Fórum: díade C - Segunda, 14 Agosto 2006 09:55:14  
 [...] da uma lida ali meoo, a gent vai faze uma comediazinha...=D

Participar de uma comunidade virtual de aprendizagem é um exercício de autonomia do indivíduo. Nesse caso, a falta de participação da díade B no início das discussões do Fórum, de acordo com relato dos sujeitos, se deu pelo fato de que os indivíduos desta díade

não haviam lido o livro conforme combinação feita entre alunos e professora. O que, certamente, em uma aula presencial não causaria tanta estranheza, pois a presença física, mesmo que em silêncio, ou acompanhada de acenos com a cabeça, não denunciaria a passividade do sujeito, uma vez que o trabalho seria realizado pelos demais integrantes do grupo. Ao contrário da tradição instaurada nas instituições educacionais de ensino básico, que de modo geral primam pela interação face a face, a participação do sujeito em uma comunidade virtual de aprendizagem, segundo Novak:

[...] depende da tomada de iniciativas por conta própria, assumindo o curso de sua aprendizagem, para não ficar à margem dos acontecimentos [...] Em um modelo diretivo é difícil saber até onde o aluno está exercendo sua autonomia ou agindo por coação (NOVAK, 2005, p.175).

Sem dúvida, a tomada de iniciativa ocorre à medida que é outorgado algum poder de decisão ao aluno, permitindo que o mesmo se comprometa a partir de suas próprias ações e assuma as conseqüências de seus atos, conforme trecho de entrevista:

César: [...] cada um tinha a sua idéia de fazê, de como fazê, todo mundo podia se expor sem o professor "não, mas quem sabe vocês fazem assim", que daí era só o grupo, daí era bem legal.

Carlos: isso sem contá que aumenta a nossa responsabilidade, porque a gente tem que decidi e fazê

César: (falando como geralmente acontece na aula) o professor vai estabelecê uma ordem e tu vai ter que segui.

No depoimento acima, Carlos enfatiza a responsabilidade que tende a aumentar quando o sujeito decide e executa aquilo que foi decidido por ele. César salienta que decisões tomadas pelo grupo, sem a imposição do professor, permitem uma exposição maior por parte dos participantes. Ao contrário, numa situação em que o professor já estabeleceu o que fazer e como fazer, o aluno se limita à execução, ficando à margem da execução de uma tarefa mais complexa que propicia o desenvolvimento de PPSs como: planejamento abstrato, tomada de decisão, solução de problemas entre outros.

Um ambiente virtual de aprendizagem reflete as ações dos participantes. O registro das ações dos participantes, tanto no Fórum como no EquiText, ajuda o sujeito a acompanhar o seu processo. Esse registro também começa a ser percebido pelos outros participantes, o que de certa forma pode provocar uma desestabilização, levando o indivíduo a rever as suas atitudes. Soma-se a isso a possibilidade de o sujeito, ao observar o registro de seus pares, entrar em contato com outras opiniões, outras condutas, outros modos de se fazer algo, possibilitando que o mesmo reflita sobre o seu fazer e sobre a atividade como um todo.

Após intensas discussões envolvendo o planejamento das cenas, a díade A tomou a iniciativa de começar a escrita do texto teatral no EquiText.



## Situação 1

14/08/2006-08:43	Scene 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	<u>ana</u>	I	--
------------------	--	------------	---	----

A dupla fez a primeira inserção de parágrafo, que é o esboço da primeira cena, planejada no Fórum. Em entrevista Ana concluiu:

Se a gente não tivesse tomado a iniciativa de começar no EquiText, acho que a gente ia ficá mais tempo ainda, porque a gente montou um cronograma..... e pronto, vai ser isso. Aí quando a gente disse vai ser isso. Aí ninguém discutiu mais, entendeu? Então pararam de discuti e começaram a trabalhar no EquiText.

Ao observar o enunciado acima, percebe-se que ele foi escrito dois minutos antes de terminar a aula de inglês, sendo que, antes desse registro, a dupla havia interagido no Fórum, colocando as suas sugestões sobre o planejamento das demais cenas. Nesse mesmo dia, as díades C e D continuaram o planejamento das cenas no Fórum. Ninguém, nesse dia, deu início às falas da cena 1.

A díade B continuava num processo de desestabilização. Segundo relato feito por Bruno e Beto no dia 14/8, eles haviam lido o livro durante a semana que passou. No entanto, na mensagem abaixo parece que não estavam se incluindo na tarefa de escrita e novamente sua atitude demonstra passividade acrescida de cobrança em relação à produção dos colegas.

Fórum: Díade B - Segunda, 14 Agosto 2006 10:13:12  
O meu vamo posta lah no EquiText nao tem nada la!!!  
vamo agiliza galera!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Analisando a mensagem acima, dentro do contexto em que foi redigida, percebe-se que a díade B não deu importância à primeira inserção, postada às 8:43 do dia 14/8. Nota-se que não há um reconhecimento do esforço realizado pelo outro, no caso a díade A. Sem dúvida, a inserção de parágrafo numa produção coletiva é um exercício de autonomia, que resultou de uma ação consciente e voluntária da díade A. No entanto a díade B, se manteve em frente ao computador das 9:30, para às 10:13 chamar a atenção dos colegas sobre a necessidade de escrever no EquiText, sendo que eles em todo esse intervalo não produziram nada, nem mesmo no Fórum.

No presente estudo, observou-se que a falta de requisitos para produzir algo com criatividade por parte do aluno pode dificultar, ou até bloquear a produção. Alunos que em sua trajetória escolar foram “castrados”, ou seja, inibidos de pensar por si só, acabam se habituando apenas a reproduzir um modelo. Esses mesmos alunos em uma situação que exige criatividade ficam sem ação, por isso, a escola é o lugar para se propor e criar algo diferente.

Aprender uma LE para fazer algo, para agir no mundo é possibilitar a construção de conhecimento de uma forma mais ampla.

A escrita de um texto teatral, além de estimular a criatividade e a imaginação, também desenvolve o planejamento abstrato; estes PPSs emergiram nas interações entre as díades no Fórum que mostram a constante reorganização da trama do texto teatral, assim como no trecho da entrevista realizada com a díade D:

Denise: Teve uma parte muito legal que a gente fez na peça, que era uma frase do *Canterville Ghost* (risos) a gente até imaginava a pessoa que poderia fazê... o jeito que ela.(é interrompida)

Diego: a gente imaginô o (nome de um colega)

[...]

Denise: Daí...foi uma frase assim que era bem.... eles estavam, assim, perguntando sobre a morte do,... que o *Canterville Ghost* foi acusado de ter matado a mulher dele, né? E daí as pessoas, as pessoas da casa tavam perguntando para ele se ele realmente matou a mulher dele, daí ele responde aquela frase curta e grossa: - sim, fui eu.

No depoimento acima, observa-se o comentário de Diego e Denise sobre as ações de um dos personagens da trama. A preocupação com a viabilização das ações dos personagens no palco e a preocupação com a reação da suposta platéia que assistiria ao espetáculo, demonstram a real preocupação com o propósito da atividade de produção de uma peça teatral. Para Vygotsky (2003) a fala tem um papel importante na organização dos PPSs. Através de experimentos o autor concluiu que:

1) [...] fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema.

2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (p. 34).

O depoimento da díade D confirma esse pensamento abstrato que é exigido no ato de escrever. Toda a escrita pressupõe uma organização de pensamento, que se dá através de uma fala interior. No momento, em que dois indivíduos compõem um enunciado que expresse a idéia de ambos, essa fala interior precisa ser externalizada e compartilhada com o parceiro que também é responsável pela criação. Observa-se que a escrita do texto teatral é em LE, enquanto a fala interior externalizada ocorre na Língua Materna (LM) dos indivíduos. A LM é utilizada para mediar à criação e a própria escrita em LE.

As interações no Fórum continuavam concomitantemente com a escrita no EquiText. Havia muita divergência quanto à trama da história, conforme depoimento de Carlos:

[...] no começo foi mais difícil, assim, traça um rumo do que a gente queria fazer realmente, uns queriam fazê uma comédia, os outros queriam fazê suspense [...] discussão serve pra isso, pra achá o melhor caminho pra fazê uma coisa.

#### 4.1.2 O Descompasso entre as díades: respeitando o tempo de cada um

Os dados conforme Quadro 6 mostram que cada díade possuía um ritmo de trabalho para inserir um parágrafo novo, contendo a sua marca de autoria. Uma situação em que editar também significa publicar, uma vez que sua escrita pode ser visto pelos demais autores no EquiText. A inserção de um parágrafo pode desencadear um desequilíbrio em que o indivíduo, além de lidar com as suas limitações de leitura e escrita em LE, também irá compartilhar as suas dificuldades, suas hipóteses sobre o funcionamento da LE, com o grupo. Isso certamente gera um desconforto no indivíduo, a ponto de acionar uma série de processos mentais que em uma situação de ‘conforto’, que se entende como pouco desafiadora, permaneceriam adormecidos. Esses processos mentais referem-se à própria atividade de escrita em LE, que implica compreender o significado das palavras, organizar as idéias e a estrutura da frase.

O quadro abaixo mostra a quantidade de inserções de parágrafos realizada pelas díades. Cabe ressaltar que, em determinados momentos, apenas um indivíduo da díade inseriu o parágrafo, pois conforme Quadro 5, os sujeitos tinham a liberdade de acessar o AVA fora do período de aula de LE.

<b>DÍADE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>Total de inserções</b>	<b>66</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>47</b>

QUADRO 6: Número de inserções realizadas pelas díades

Este descompasso no ritmo de inserções de parágrafos faz parte da atividade de escrita coletiva. Não se espera que em um grupo heterogêneo os indivíduos ajam de forma parecida. Entretanto, se espera que essa diferença entre os modos de agir de cada um desperte nos participantes novas maneiras de se fazer algo, de resolver problemas, enfim de aprendizagem. Segundo Rogoff:

Participação requer compromisso em certo aspecto do significado de esforços conjuntos, mas não necessariamente em ação simétrica ou em conjunto. Uma pessoa que esteja observando ativamente e seguindo as decisões feitas pelos outros está participando mesmo que ela ou ele venha a contribuir, ou não, diretamente com as decisões à medida que estas são tomadas (ROGOFF, 1998, p.130).

O descompasso tanto no ritmo das inserções como na qualidade da escrita são aspectos percebidos pelos participantes de acordo com depoimentos:

Denise: às vezes, uma (escrita) é melhor que a outra, isso daí vai ter na real [...] porque o mais importante era a peça escrita do que quem colocava.  
 Ana: [...] foram praticamente quatro pessoas que escreveram a peça.

Poderia se afirmar que as díades começam a se apropriar dos significados e sentidos produzidos coletivamente, num plano intermental, na medida em que são capazes de usar por si mesmos, estes significados e sentidos, num âmbito intramental, que se concretiza na criação um novo parágrafo. A díade começa a regular a sua atividade, na medida em que, além de observar e alterar os parágrafos existentes, também é capaz de usar por si só aquele instrumento psicológico, no caso, a escrita em LE.

A seguir passaremos a analisar em que momento e como ocorreu a primeira inserção de cada díade, para obter uma visão mais ampla sobre o descompasso na produção de um texto coletivo.

#### 4.1.2.1 As primeiras inserções realizadas pela díade A: iniciativa ou competitividade?

Dentro do EquiText, o texto evolui a partir das inserções de parágrafos. Como pode se observar na situação 2, a díade A, após tomar a iniciativa de inserir o primeiro parágrafo na aula do dia 14/8, também é a primeira díade a introduzir as falas dos personagens referentes à primeira cena.

##### Situação 2

25/08/2006-08:06	Lord Canterville: Do you wanna live in Canterville Chase? Oh, I don't want to live there... The house has a ghost - The Canterville Ghost!	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:11	Mr Otis: I come from America. America is a modern country. I don't believe in ghosts! [ironically] Have you seen this "Canterville ghost"?	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:13	Lord Canterville: No... But I have heard it at night!	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:16	Mr Otis: I'm not scared, because I don't believe in ghosts.	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:29	Lord Canterville: [amazed]Don't you believe? My aunt saw the ghost... She was so frightened that she was ill for the rest of her life. Also, the servants have seen in so they will not stay in the house at night. Only the housekeeper, Mrs Umney, lives in Canterville Chase. Mrs Umney lives there alone.	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:31	Mr Otis: [thoughtful] Welll... I want to buy the house. I'll buy the ghost as well. Will you sell the Canterville Chase? Will you sell the ghost?	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-08:32	Lord Canterville: Yes, I will. But, please remember. I told you about the ghost before you bought the house!	<u>anita</u>	I	----

A situação 2 mostra a quantidade de inserções realizadas pela díade, que ao iniciar a escrita da peça já impôs uma condição para as próximas inserções, ou seja, os demais participantes teriam que fazer uma leitura detalhada sobre os acontecimentos da trama desenvolvida para, então, dar continuidade ao texto. Ao mesmo tempo as ações de inserção das falas dos personagens por Ana e Anita serviam de modelo para as outras díades. Para Vygotsky, a atividade em um grupo social permite que os menos experientes aprendam com os mais experientes. A díade A não possuía experiência em escrita coletiva em AVA, entretanto, Ana e Anita se valeram de experiências anteriores parecidas e, nesse início, passaram a reproduzir o mesmo comportamento adotado por ambas numa atividade em grupo presencial, ou seja, uma atitude competitiva que é percebida na fala de Anita:

[...] quando a gente discorda, assim, aí a gente, não... a nossa idéia vai ter que prevalecer, aí a gente ia lá... escrevia antes que o outro escrevesse, entendeu?

No início, havia uma preocupação da dupla em fazer valer a sua idéia, como se fosse uma competição. No depoimento dado na entrevista, percebe-se que havia certa dificuldade dos sujeitos da díade A em lidar com pontos de vistas que divergiam das suas idéias. Isso se deve ao fato de tanto Ana como Anita acreditarem, no início, que os colegas não teriam contribuições significativas, isto é, dificilmente eles acrescentariam algo ao seu conhecimento. Acredito que esse seja um dos pontos mais importantes da aprendizagem entre pares, pois se ao realizar uma tarefa em grupo, cada indivíduo utilizasse somente o seu conhecimento, provavelmente ele permaneceria no seu nível de desenvolvimento real. Portanto, somente o fato de compartilhar conhecimento com os demais membros do grupo não garante que os mesmo estejam sendo desafiados a trabalhar na sua ZDP, que depende do contexto social. Numa interação entre pares, para que os indivíduos trabalhem dentro da sua ZDP, deve haver a necessidade de construção conjunta de conhecimento.

O que se espera, portanto, em uma atividade coletiva complexa, como a escrita de uma peça teatral, é que os participantes ao agirem em conjunto, utilizando os seus conhecimentos, trocando com os colegas, se sintam também desafiados a construir um conhecimento que até então nenhum deles dominava, possibilitando que, no momento em que eles buscam soluções para possíveis problemas ou testam hipóteses, eles estejam construindo conhecimento em conjunto.

Tijiboy (2001) enfatiza a importância do desenvolvimento de uma postura cooperativa, que a autora, tomando por base Vygotsky e seus seguidores, define como:

Atitudes e aspectos manifestados pelos sujeitos em trabalhos com outros que dizem respeito a uma descentração por parte deste. Isto é, o levar em conta a

opinião e as necessidades dos outros, respeitando-os na sua diversidade e individualidade. Implica, portanto, em atitudes de tolerância, de convívio amigável, cordial e de empatia com colegas, e em relações heterárquicas, onde existem trocas colaborações e momentos de reflexão. Abrange decisões conjuntas e tomadas de decisões em grupo (p. 126).

O desenvolvimento de uma postura cooperativa só pode ocorrer quando sujeitos realizam algo em conjunto. Para os autores Veer e Valsiner (2001, p. 374), a pessoa deve realizar "tarefas que ela não possa executar de forma independente, mas que ela consiga realizar em cooperação com outras pessoas", dessa forma, ela passará a atuar dentro da sua ZDP ao realizar uma ação em conjunto. Partindo do pressuposto de que a atividade de escrita coletiva de um texto teatral em AVA era uma novidade para os sujeitos, não havia uma 'receita' a ser seguida, todo o planejamento dependia das ações realizadas pelo grupo. Percebe-se que, aos poucos, o individualismo de Ana e Anita vai sendo deixado de lado e começa a surgir uma preocupação com a opinião dos colegas e a necessidade de ajuda para resolver problemas que surgiam. Isso pode ser percebido em vários momentos de interação no Fórum em que Ana e Anita passam a solicitar e aceitar a ajuda ao grupo:

Fórum: díade A - Sexta, 25 Agosto 2006 08:36:58

A cena 1 da peça tá praticamente pronta no EquiText, mas se alguém quiser acrescentar... Só por favor: não enrolem muito!!! Ou a peça vai ficar muito chata...

Façam a cena 2 que é: todos Otises na livraria e descobrem a mancha e quando todos vão dormir! [...]

Vamos trabalhar!!! Tem que dar tempo!!!

Essa postura cooperativa também é percebida no momento em que Ana compartilha as idéias sobre o filme:

Fórum: Ana - Segunda, 11 Setembro 2006 08:45:08

Eu vi o filme do "The Canterville Ghost" e na parte que os gêmeos assustavam o fantasma, eles não usavam uma abóbora. E sim, haviam construído uma espécie de "fantasma" com vários objetos. Então, o Fantasma de Canterville ficava assustado e saía correndo. Depois que via a placa deixada pelos gêmeos derrubava tudo.

O que acham?

A atividade coletiva envolve e compromete as ações de todos os participantes. É um constante chamamento para participação, como pode ser visto na fala abaixo:

Observação:

Criamos a cena 8 pq não sabíamos o q escrever na 7!!! Se alguém tiver idéia de como fazer o fantasma se assustar...

Essa observação encontra-se no primeiro parágrafo da situação 3, em que a díade A, numa atitude cooperativa, explica aos demais participantes o motivo pelo qual foi criada a cena oito sem ter sido concluída a cena sete.

## Situação 3

18/09/2006-08:31	The Ghost: It's today that I fright the twins! Wahahahahaha!!!!	<u>anita</u>	A	*
18/09/2006-08:35	---> SCENE 8: Virginia is walking alog the corridor. She look the twin's bedroom. They are laughing.	<u>anita</u>	I	----

Percebe-se que não existe o rigor de seguir uma série de etapas no texto de forma linear; o editor colaborativo permite um processo que leva em conta o modo como o indivíduo concebe suas idéias, isto é, não linear. O EquiText favorece o registro da escrita de forma não linear, uma vez que a qualquer momento novos parágrafos podem ser inseridos em qualquer parte do texto.

## 4.1.2.2 As primeiras inserções realizadas pela díade D - construção e apropriação

A díade D fez a sua primeira inserção de parágrafo no EquiText na terceira semana de escrita coletiva. Nas três primeiras semanas, Diego e Denise participaram das discussões sobre as cenas no Fórum e haviam realizado onze alterações na cena 1 no EquiText. A situação 4 mostra o momento da primeira inserção da díade.

## Situação 4

04/09/2006-09:03	Mrs Otis: What's this red stain on the floor?	diego	A	----
04/09/2006-09:09	One of the twins: Mom!Mom!I'm hungry...I'm tired!	diego	I	----
04/09/2006-09:11	So all the Otises going to their beds.	diego	I	----

Ao analisarmos a situação 4, percebe-se que a díade, ao inserir o seu primeiro parágrafo, dá continuidade à composição das falas dos personagens da cena 1 produzidas pela díade A. Inserir um parágrafo dentro de uma cena em andamento, de certo modo, é muito diferente do ato de começar e terminar as falas de uma cena, imaginando as ações dos personagens. Esse movimento de continuar a trama, a idéia do outro, envolve esforço na solução de problemas. Se observarmos o horário da primeira inserção, verifica-se que ela ocorreu aos 24 min do início da aula, ou seja, houve um trabalho detalhado de leitura e apropriação das ações que estão ocorrendo na cena, que pode ser observada nas onze alterações feitas na primeira cena. Não seria possível dar continuidade a cena sem compreender o que está acontecendo naquele momento em que eles efetuam à inserção do

parágrafo. Há um esforço da díade que envolve solução de problemas sobre como: Como continuar? Quem é o personagem que vai falar? O que ele vai dizer? Como a cena vai terminar? Isso tudo levando em conta as ações e intenções dos personagens. A solução de problemas é um PPS, que de acordo Tijiboy:

Envolve uma situação de impasse com o qual o sujeito se depara, na qual precisa analisar e estabelecer as relações necessárias entre os componentes que fornecem uma saída para o impasse. Os processos envolvidos costumam ser: a análise dos requisitos do problema, geração de hipóteses, determinação de estratégias de solução e comparação dos resultados (2001, p. 125).

Podemos afirmar que a inserção de parágrafo exige estratégias de solução de problemas, envolvendo processos como análise e geração de hipóteses. Portanto, o simples fato de inserir um parágrafo no texto para dar continuidade na composição das idéias pode desencadear um conflito cognitivo.

Em uma composição coletiva, toda ação começa pela leitura. Para escrever é preciso ler o que já foi produzido. Dessa forma, a leitura deve ser um ato consciente: para dar continuidade às falas dos personagens no texto, os indivíduos precisam se apropriar dos significados construídos pelos co-autores. A leitura consciente remete à construção de sentidos. Numa aula de LE em escola regular é muito comum o aluno ler e não construir sentidos, ou seja, ele identifica alguns significados de palavras isoladas, necessários para realização do exercício, mas, necessariamente, não constrói sentido.

Todo esse trabalho de construção coletiva exige um tempo que vai muito além de um período de uma hora/aula. Quanto tempo se leva para criar uma fala de um personagem? Por outro lado, se houver uma restrição muito rígida com relação ao tempo, este pode ser um fator determinante quanto ao envolvimento do aluno na atividade coletiva. Por exemplo, se o grupo dispõe de apenas uma aula para realizar um trabalho, possivelmente, o foco das atenções estará voltado para o produto e a construção conjunta ficará prejudicada. Construir conhecimento em conjunto requer tempo e o engajamento dos participantes na atividade também requer tempo.

Entender que pessoas são diferentes e que as turmas são heterogêneas é aceitar que os ritmos de aprendizagem também serão diferentes. Segundo Moran (2003),

[...] é importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar idéias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto (Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>> Acesso em: 30 de set 2007).

A escrita coletiva no computador proporciona aos alunos a participação com o seu próprio ritmo. Os dados mostram esse descompasso, que reforça a diversidade existente no



grupo, ao mesmo tempo em que o registro escrito no AVA permite que indivíduos com diferentes ritmos de aprendizagem se incluam no trabalho em grupo, pois o tempo e o espaço vão além de um período em uma sala de aula.

#### 4.1.2.3 As primeiras inserções da díade C: reflexão-na-ação

A díade C optou por iniciar uma nova cena. Conforme mencionado, as díades A, C e D (a díade B não participou deste planejamento) haviam feito um esboço de todas as cenas no Fórum, totalizando dez cenas. Carlos e César não haviam escrito nada no EquiText até o momento da primeira inserção (ver situação 4). Também não haviam realizado nenhuma alteração nos parágrafos dos colegas. A decisão deles foi iniciar a composição das falas referentes à quarta cena. As cenas 1, 2 e 3 estavam praticamente prontas. Todo este movimento de tomada de decisão sobre como e por onde começar a inserção de parágrafos desencadeia uma série de processos mentais. É importante retomar que a díade C participou ativamente do planejamento das cenas no Fórum.

##### Situação 5

04/09/2006-09:50	Scene 4: Is early and they will have breakfast Washington Otis: What colour is today?	César	I
04/09/2006-09:51	Scene 4: Is early and they will have breakfast	César	A
04/09/2006-09:52	Washington Otis: What colour is today?	César	I

Na situação acima, observa-se que Carlos e César editam a fala do personagem Washington no mesmo local em que eles haviam escrito a ação que se desenrolará na cena 4. Eles testam a hipótese de editar dois parágrafos ao mesmo tempo, mas logo em seguida, após testarem a sua hipótese sobre o funcionamento do EquiText, perceberam que algo estava errado e solucionam o problema. É interessante observar o movimento em que eles testam o funcionamento do editor colaborativo, que, além de explicado, foi demonstrado em sala de aula, com o auxílio de data show e, nesse caso, ainda havia as inserções dos colegas que poderiam servir de modelo. No entanto, a aprendizagem se dá através da ação/produção e isso também se estende ao uso da tecnologia.

Schön (2000) enfatiza a necessidade de o aluno aprender através do fazer. O ato de aprender está relacionado a uma ação realizada em uma atuação espontânea. Segundo o autor (2000, p. 34), "o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação". O processo de escrita coletiva mediada pelo editor

colaborativo permite o fazer de todos os participantes e propicia a reflexão sobre todas as ações efetuadas e registradas.

Priorizar o processo em detrimento do produto, especialmente numa atividade coletiva, é possibilitar que cada indivíduo evolua também ao observar as ações de outros membros que fazem parte dessa atividade. Esse é um fator decisivo quanto ao benefício do uso da tecnologia em sala de aula, oportunizar que, ao fazer parte de um grupo/comunidade de aprendizagem, o indivíduo consiga ter acesso à produção dos membros do grupo. E dentro de suas possibilidades, construir conhecimento (inter/intra), lidar com o desconhecido, testar hipóteses, buscar soluções e, principalmente, refletir sobre sua própria produção. Ao contrário, em salas de aula de LE, onde vigora o ensino tradicional e o indivíduo não consegue nem entrar nesse processo coletivo, ele abre e fecha portas numa atitude descompromissada e muitas vezes defensiva. O processo é imediatista e, com isso, o aluno mais proficiente acaba ocupando a maior parte do tempo e espaço dedicado à atividade, sem compartilhar o seu conhecimento. Em um ambiente virtual, o tempo e o espaço não são fatores limitantes, mas compartilháveis. Todos podem igualmente refletir e colaborar, fazendo suas inserções *a priori* ou *a posteriori*. Em uma aula tradicional, onde o tempo da atividade se impõe sobre o ritmo do aluno, este pode se desestimular.

A escrita coletiva em AVA proporciona aos sujeitos que participem com o seu próprio ritmo e dentro da sua capacidade de produzir em LE, sendo, no entanto, desafiados a todo instante pelo trabalho coletivo a trabalhar dentro da ZDP ao lidarem com significados e estruturas gramaticais desconhecidas. Tanto o indivíduo que tem menos conhecimento de LE como o sujeito que tem mais conhecimento, ambos trabalham dentro da sua ZDP. O primeiro, por realizar uma tarefa de escrita em LE que em alguns momentos pode estar além do seu nível de desenvolvimento real. O segundo, por ser desafiado a utilizar o seu conhecimento de LE em um contexto diferente do usual e pelo próprio trabalho coletivo, no momento em que ele oferece suporte ao seu parceiro ou a outra díade, tentando resolver ou explicitar o uso de determinadas estruturas de LE. Ao tentar explicar uma determinada estrutura, o indivíduo de mais conhecimento pode trabalhar na sua ZDP, refletindo sobre estruturas que ainda não estejam consolidadas. Na entrevista, César se refere à interação entre ele e seu parceiro. Mesmo não sendo o foco deste estudo a interação face a face entre os indivíduos da díade, o depoimento é pertinente, na medida em que ambos buscam entendimento para a inserção de um parágrafo.

César: Aí eu comecei a conversá com ele (apontando para Carlos, aí ele foi me explicando "isso aqui é assim, isso aqui é o verbo tal conjugado" e, aí eu fui indo, fui pegando o enredo [...])

Carlos: [...] eu tinha que saber para explicar pra ele, né, não era só aquele chute, assim, tinha que sabê bastante para consegui explicá alguma coisa para ele. Eu também aprendi muita coisa, bah, esse ano foi um absurdo o que aprendi, aprendi bastante coisa mesmo com essa escrita [...]

Há uma construção de conhecimento entre os indivíduos da díade que antecede o ato de inserir o parágrafo. Isso irá se refletir no ritmo de cada díade. O tempo que cada dupla necessita para realizar uma inserção depende do que acontece entre os indivíduos que a compõem, ou seja, do tempo que eles necessitam para construir significados, resolver problemas e entrar em concordância ou não.

#### 4.1.2.4 A primeira inserção da díade B: o processo e a identidade

Na situação 6 abaixo, pode-se observar o momento em que Bruno e Beto decidem inserir o seu primeiro parágrafo. Essa primeira inserção ocorre após três alterações que serão analisadas mais adiante. Vale lembrar que essa díade e a díade C trabalhavam de forma síncrona.

##### Situação 6

04/09/2006-09:55	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh	césar	A	----
04/09/2006-09:56	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh	césar	A	*
304/09/2006-09:56	The Otises begin to discuss about the colour of the blood-stain	bruno	I	----
04/09/2006-09:58	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh. She feel sand and she cried. She fell sorry for the ghost.	césar	A	*
04/09/2006-09:58	OOO Brunnnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUIshuaiHsuaHUsapeeeraaeceee	césar	I	----
04/09/2006-10:01	OOO Brunnnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUIshuaiHsuaHUsapeeeraaeceeeFAAAZ ACENAAA 5 QUE A GENTE FAZ ESSA, OU AO CONTRARIO, TA AFIMMM???? TU QUE ESCOLHEEEEE...BELEZA?	césar	A	----
04/09/2006-10:03	OOO Brunnnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUIshuaiHsuaHUsapeeeraaeceeeFAAAZ ACENAAA 5 QUE A GENTE FAZ ESSA, OU AO CONTRARIO, TA AFIMMM???? TU QUE ESCOLHEEEEE...BELEZA?	césar	E	----

continua

continuação

04/09/2006-10:11	The Otises begin to discuss about the colour of the blood-stain	césar	E	----
04/09/2006-10:13	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh. She feel sad and she cried. She fell sorry for the ghost.	césar	A	*
04/09/2006-10:15	Virginia: The stain has been here for three hundred years. The poor ghosts puts the stain on the floor every nighth. Can not you leave the stain here??	césar	I	----
04/09/2006-10:15	Scene 5: The Otises hear a strong noise coming from downstairs. They go check, and see that the ghost be with the armor.The ghost' knee is hurt, the Otises offer a medicine.	bruno	I	----

Observa-se na situação acima um momento de conflito entre as ações das díades B e C que, conforme pode ser visto pela data e horário, trabalhavam na mesma cena ao mesmo tempo no editor colaborativo. A díade C, que havia iniciado a cena, consegue perceber que um problema estava se configurando, e utiliza o mesmo espaço da escrita coletiva para chamar a atenção de Bruno e Beto, numa tentativa de propor uma alternativa, como pode ser visto na situação acima.

A dificuldade da díade B, ao não perceber que a escrita de forma síncrona na mesma cena causaria um impasse, demonstra dificuldade tanto com o trabalho coletivo como pelo fato de a atividade ser mediada por computador.

Com relação ao trabalho coletivo, percebe-se que não há preocupação por parte da díade B em estabelecer um diálogo com a díade C que, conforme pode ser visto na situação 5 quando a díade C escreve no próprio EquiText às 9:58 "[...] a gente ta escrevendo aqui também meooooo...[...]" na tentativa de estabelecer uma comunicação para a solução do problema e não obtém uma resposta. Logo após, Carlos e César fazem mais duas tentativas, conforme mostra a situação 5, uma às 10:01 e a outra às 10:03, sendo que as 10:06 eles postam a seguinte mensagem no Fórum:

Fórum: Díade C - Segunda, 4 Setembro 2006 10:06:12  
o Brurrrr.. te liga la no EquiText pq tu ta escrevendo a mesma coisa q eu e o gordo.  
a gente ta fazendo a cena 4 pq tu naum faz a partir da 5?..  
te liga meu..  
le o bagulho antes de postar..  
e olha so pq vcs naum querem mudar a cena einm?..  
essa historia e mtu xata pra fazer assim..  
tm q muda sim..  
le o EquiText antes de postar...

Vemos que a díade C se preocupa em dialogar, mas a díade B introduz a cena 5 sem estabelecer uma relação de reciprocidade com a díade C, que é um fator importante numa atividade coletiva de caráter cooperativo.

Outro fator relevante ao analisarmos a dificuldade de Bruno e Beto em realizar uma atividade coletiva refere-se ao fato de que toda atividade coletiva pressupõe que haja uma descentração de pontos de vista. A díade B não consegue sair do seu ponto de vista, conforme visto no enunciado "devíamos seguir a idéia do livro e não botar coisas que não estejam no livro OUVIRAM!!! HEIN!!!!" postado no mesmo dia 14/8 (ver subseção 4.1.1) e numa demonstração de não estar alinhado com as demais díades, torna a insistir no dia 4/9, no Fórum, no seu ponto de vista "não podemos colocar coisas que não estão no livro". No 4/9, o esboço das cenas já estava concluído, no qual não houve colaboração por parte da díade B. O fato da díade B permanecer no seu ponto de vista só aumenta a dificuldade em relação às ações coletivas, ou seja, a escrita da peça propriamente dita, que se dá a partir das inserções.

Outro aspecto refere-se à dificuldade para com a atividade mediada por computador. A mediação é feita através da escrita, tanto no Fórum como no EquiText. Vários são os momentos em que Bruno e Beto são chamados pela díade C para ler, como no enunciado postado no Fórum no dia 14/8 "da uma lida ali meoo" (ver subseção 4.1.1) e no enunciado acima retirado do Fórum "le o bagulho antes de postar", os próprios colegas percebem a falta de leitura da díade B.

Num ambiente virtual de aprendizagem, a participação começa pela leitura. A partir de então, outros processos poderão ser ativados no momento em que o indivíduo interpreta, analisa, infere, estabelece relações, compara e argumenta, buscando um entendimento para a realização da atividade coletiva. Quando questionados sobre a leitura, se eles acompanhavam as discussões do Fórum, Bruno e Beto dizem o seguinte:

Bruno: acho que não

Beto: mas tipo antes de entra (no EquiText) a gente dava uma olhada (no Fórum), não sempre.

O depoimento acima mostra a falta de leitura por parte dos alunos que numa aula presencial, às vezes, é minimizada pela atitude um tanto quanto protetora do professor. Um exemplo disso seriam os enunciados contendo as instruções para realização de exercícios, que são explicados muito antes de o aluno ler e tentar compreendê-los. O aluno, de certa forma, se habitua a não necessidade de ler e compreender o enunciado, esperando que o professor leia e explique o que ele deve fazer. Esse fato acaba desencadeando outro problema: a dificuldade de entendimento a partir da leitura.

Ao que tudo indica, a díade D tinha como paradigma o ensino tradicional, Isso é percebido em várias situações em que a díade espera que alguém lhe diga o que fazer e, em outras situações em que eles assumem um papel mais autoritário.

Fórum: Díade B - Segunda, 11 Setembro 2006 09:54:55

>>Ô galera!

o diego ta avacalhando tudo. Ta botando um monte de palavrões e tudo mais. Eu acho que ele merece uma punição!!!

Quem concordar comigo responde essa mensagem!

Frente a isso, havia a necessidade de desconstruir a idéia de transmissão, para então iniciar um processo rumo a um novo paradigma em que os sujeitos vão se apropriando de novas formas de aprendizagem, em que eles vão adquirindo autonomia, construindo conhecimento e desenvolvendo habilidades e competências.

## 4.2 Alterações no parágrafo

Visto que a produção é coletiva, os participantes podem fazer alterações em um parágrafo escrito por eles mesmos ou em um parágrafo escrito por indivíduos de outra díade.

Situação, nesse contexto de alteração no parágrafo, refere-se a qualquer alteração ou intenção de alteração realizada em um mesmo parágrafo pela mesma díade ou por outras.

### 4.2.1 Alteração realizada pela mesma díade logo após inserção: reflexão sobre a própria produção

Na situação abaixo, pode-se observar a alteração imediata, conforme horário de postagem, realizada pela díade. A mediação ocorre através do registro escrito, que serve de instrumento psicológico, no qual a díade percebe um problema na sua escrita.

#### Situação 7

04/09/2006-08:35	Mrs Umney: It's a blood!	anita	I	----
04/09/2006-08:35	Mrs Umney: It's blood!	anita	A	----

Ao comentarem sobre as alterações feitas na própria escrita, Ana e Anita disseram:

Anita: é que, às vezes, a gente escreve rápido até, e digita coisa errada, teve uma palavra, assim que (é interrompida por Ana)

Ana: uma hora a gente tá pensando numa coisa, mas depois tu vê que não era bem aquilo que tu tava querendo escrevê, aí tu volta lá pra tentá...

Anita: ou então as preposições, às vezes, a gente não tinha trabalhado ainda em aula, aí então, a gente não tava nem muito ligado nas preposições, que

vinha antes de tal palavra assim, aí depois, começava a ler e via que a frase ficava estranha aí a gente tinha que ir lá e mudá alguma coisa assim.

Percebe-se que a auto-revisão é uma constante no processo de escrita coletiva em AVA. Ao editar o parágrafo, a tela do computador retorna ao texto que está sendo produzido, dessa vez contendo o parágrafo que acabou de ser editado. No momento em que a tela retorna ao texto em produção, a releitura do último parágrafo é um fato. Os sujeitos lêem o que acabaram de editar, movimento este que faz parte da rotina de escrita coletiva. Nesta auto-revisão, os indivíduos podem perceber, através do registro da própria escrita, algum problema tanto no sentido como na forma, conforme relatado por Ana e Anita "depois, começava a ler e via que a frase ficava estranha aí a gente tinha que ir lá e mudá". A díade ao ler o parágrafo percebe que há algo estranho e a solução encontrada foi a retirada do artigo definido "a". Nessa situação, não houve produção de metafala por parte dos indivíduos no AVA, muito provavelmente, tenha ocorrido na interação face a face entre Ana e Anita em frente ao computador. Talvez seja uma das questões que envolveriam pesquisas futuras: como se dá a interação face a face entre os indivíduos da díade numa atividade de escrita coletiva?

A auto-revisão, nesse processo, não foi determinada pelo professor, mas emergiu da própria ação do sujeito envolvido e comprometido com a atividade, que tem um propósito bem definido. A autocorreção se dá através de um ato consciente pela busca da solução certa para o problema, mesmo que parcialmente, favorecendo a revisão de suas próprias hipóteses sobre a língua em questão. Ao modificar a sua produção, o aprendiz está testando hipóteses sobre a LE, que podem estar corretas ou incorretas.

Esta situação de aprendizagem favorece o desenvolvimento de PPSs como a atenção voluntária, percepção e o senso crítico sobre sua produção. Todo ato consciente leva a uma construção de conhecimento. E esse conhecimento construído a partir da tomada de consciência tende a permanecer e ser empregado em ações futuras.

Abaixo se encontra uma situação de alteração realizada pela mesma díade após seis minutos da inserção do parágrafo.

#### Situação 8

11/09/2006-09:20	The ghost goes to his secret room, he makes a plan to scare the twins and the Otises, but he is so unhappy...Why does he can't scare the Otises?!	diego	I	----
11/09/2006-09:26	The ghost goes to his secret room, he makes a plan to scare the twins and the Otises, but he is so unhappy...Why can't he scare the Otises?!	diego	A	----

Na situação 8, ocorrida no dia 11/9, a díade D, após inserir dois parágrafos, retorna ao primeiro para realizar uma autocorreção. O tempo para a realização dessa autocorreção, para a utilização correta do verbo *can* em frases interrogativas, foi de seis minutos. Apesar de não haver registro escrito no AVA contendo algum tipo de reflexão por parte da díade, infere-se que nesse intervalo houve reflexão, mesmo que não explicitada no AVA.

#### 4.2.2 Reedição sem alteração: momento de reflexão

Foram vários os parágrafos reeditados, mas que não apresentavam nenhuma alteração. Infere-se que em algum momento tais parágrafos foram objeto de reflexão. Como pode-se observar nas situações 9 e 10.

##### Situação 9

25/09/2006-08:37	She turn back to the door at the top of the stairs. All of the family follow her.	<u>ana</u>	I	----
25/09/2006-08:40	She turn back to the door at the top of the stairs. All of the family follow her.	<u>ana</u>	A	----

##### Situação 10

25/08/2006-08:45	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she bring a pot of tea. They are talking about the house.	<u>anita</u>	A	* _
25/08/2006-10:14	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she bring a pot of tea. They are talking about the house.	<u>diego</u>	A	* _

Observa-se que tanto na situação 9 como na situação 10 não foram realizadas alterações, no entanto, infere-se que houve alguma intenção de alteração.

Anita: Até tem vezes que tu entra assim (referido-se ao ato de clicar na opção alterar parágrafo), e vê que não tava errado ou então não altera nada, vê que tava errada, e não era de olhá e volta e fica o teu nome. Só que a gente sempre procurava quando acontecia isso, em vez de colocar alterar, voltar em cima da página e não botava teu nome ali, só que daí os espertos colocaram assim, aí ficava tudo alterado ... às cenas..

Nesse depoimento, Anita relata detalhadamente o que acontecia, em algumas situações, quando ocorria uma mudança no nome do colaborador, mas não havia sido feita nenhuma alteração no parágrafo. Há um momento de reflexão sobre a língua-alvo. O fato de uma díade reeditar um parágrafo existente com o objetivo de alterá-lo mostra que os indivíduos perceberam algo estranho. O ato de perceber algo estranho (*to notice*) pode levar a



uma reflexão sobre o funcionamento da língua-alvo, podendo o indivíduo vir a alterar a forma para dar sentido ao parágrafo.

No entanto, Anita demonstra certa irritação com o fato de que mesmo não alterando algo no parágrafo os colegas retornavam ao texto clicando na opção alterar parágrafo, o que implicava mudança no nome do colaborador, como mostra a situação 10 acima.

#### 4.2.3 Alteração para constar autoria

O simples fato dos indivíduos da díade perceberem a mudança no nome do colaborador do parágrafo que havia sido redigido por eles, já era o suficiente para que eles recorressem ao histórico, na tentativa de comparar a inserção feita por eles com a alteração promovida pelo outro. Ao contrário do que ocorre normalmente, quando o professor devolve um teste, em que o aluno está apenas interessado no conceito ou nota, numa atividade de escrita coletiva eles querem entender o motivo que levou o colega a "mexer" no seu parágrafo. Esse movimento de identificar a alteração favorece a ampliação da ZDP. Para tanto, vejamos o que ocorre na situação 11.

##### Situação 11

04/09/2006-09:13	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	diego	A	----
04/09/2006-09:52	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase...	bruno	A	----

Observa-se na situação 11 que a díade B acrescentou mais dois pontos no final do parágrafo. Essa alteração automaticamente propiciou a mudança no nome do colaborador, ou seja, o nome de um dos indivíduos da díade B aparece como colaborador no segundo parágrafo da situação 11. Esse comportamento se repetiu mais de uma vez e foi percebido pelas demais díades, que reprovaram a atitude da díade B.

Autoria coletiva não é algo que se explica e todos passam a agir coletivamente. Autoria coletiva é um conceito a ser construído pelo grupo. Nas primeiras semanas, em que tudo é novidade, inclusive o funcionamento do editor colaborativo, onde os sujeitos percebem que basta alterar a pontuação do parágrafo e o seu nome de usuário aparece como autor do parágrafo, surge o primeiro conflito sobre aprendizagem e trabalho em grupo (coletivo).

O fato de a díade acrescentar mais um ponto no final do parágrafo, apenas para que seu nome constasse na tela do editor coletivo, demonstra que esses alunos estavam preocupados em tentar passar a falsa idéia de estarem trabalhando. Surge então a primeira questão: Quem esse aluno está tentando enganar? Seria o grupo? O professor? Ou ele mesmo? Através do registro no histórico os indivíduos tinham a oportunidade de refletir sobre suas ações e no Fórum os colegas do grupo se manifestavam sobre a sua atitude.

Fórum: Díade A - Segunda, 4 Setembro 2006 08:08:43

Só é para dar palpite aqueles que estão COLABORANDO NO EQUITEXT!!! Dá pra perceber que quem só reclama não escreveu NADA até agora no EquiText!! Então vai funcionar assim: só reclama ou dá opinião quem está realmente a fim de trabalhar na peça!! E se der alguma opinião, aproveite e escreva no EquiText! Parem de reclamar e vão fazer alguma coisa de útil!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Ao que tudo indica a díade encontra dificuldades de trabalhar numa atividade coletiva em AVA e, para tanto, administra duas tarefas ao mesmo tempo: 1) evitar a atividade de escrita coletiva em LE, e 2) administrar suas identidades para que pareçam competentes. Essa situação está de acordo com os achados de Rueda e Mehan (1986), abordados na nossa fundamentação teórica, ao afirmarem que alunos com dificuldade realizam duas tarefas ao mesmo tempo: "administram suas identidades e administram uma tarefa intelectual. Empregam estratégias para evitar a tarefa apresentada a eles e administrar a situação de modo que pareçam competentes" (p.158-9).

Na tentativa de evitar uma atividade intelectual mais complexa, a díade emprega o seu tempo elaborando mensagens no Fórum, como a que se encontra abaixo:

Fórum: díade B - Segunda, 4 Setembro 2006 09:48:48

>>>olha aqui!!

não podemos colocar coisas que não estão no livro é contra as regras universais de leitura da velha Universidade de letras de Harvard, segundo as minhas pesquisas.

Então estou analisando categoricamente os fatos que por sua própria perspicácia e sentido afetam diretamente os pontos que por sua vez não estão completamente consolidados.

Portanto aqui deixo a minha crítica que neste momento se encaixa perfeitamente em todos os sentidos anatômicos.

Esta estória não pode ser mudada, pois a mesma já não é muito empolgante, então não podemos com nossa mente mirabolante que gira como um moinho o tempo todo constantemente, ou seja, sem parar.

Então por analisar todos os fatos posso afirmar com plenitude e total consciência que o final da história não poderá em todos os sentidos ser MUDADA!!!

Pelo horário da mensagem acima, observa-se que ela foi postada no mesmo dia em que a díade fez as alterações na pontuação, ou seja, após os acréscimos de pontuação eles postam

a mensagem acima no Fórum. Quando questionados na entrevista sobre o porquê das alterações e das mensagens, Bruno e Beto dizem o seguinte:

Bruno: É que no começo foi uma brincadeira, sora... a gente só ... não é que a gente só botava um ponto (risos). A gente achava que não tinha esse histórico (risos).

Beto: Era assim tipo, era que nem ele falô, uma brincadeira, porque olha lá, o cara escreveu, a gente põe um ponto lá, daí a gente não tinha noção disso daqui (apontando para as folhas impressas do histórico que estavam na mão do Bruno) do produto final e do trabalhão que ia dá pra fazê isso daqui, daí a gente pensô que ia se brincadeira, a gente ia lá e arreganhava, mas depois a gente viu que não era bem assim.

Constata-se que o fato do EquiText possuir um histórico contendo todas as ações (inserções e alterações) dos participantes, o próprio registro acaba denunciando a falta de empenho e comprometimento da díade no grupo. Percebe-se no depoimento acima, que essa constatação é feita pelos próprios participantes, que uma atitude pouco reflexiva, em vários momentos, deixavam claro que “aquilo que eles estavam fazendo era brincadeira”. Isso porque eles não estavam identificando aquela atividade como uma situação de aprendizagem, uma vez que o professor não estava transmitindo conhecimento. A mensagem abaixo deixada no Fórum mostra a atitude descompromissada e dissimulada ao tentar ostentar algo que eles não realizaram.

Fórum: Díade B - Segunda, 25 Setembro 2006 09:41:39

Ta Galera!! acabamo a peça, o diego ele mudou tudo o que eu escrevi pô, não precisava ter feito isso!

E não adianta olha no histórico!!

Para tanto, é necessário primeiro que haja uma desconstrução do que o sujeito considera ser aprendizagem, aprender para quê? Para quem? Como? E isso não é um processo simples, uma vez que muitos alunos já estão habituados a delegar a função de ensino e aprendizagem ao professor, e dessa forma agem como se estivessem entendendo, fazendo e aprendendo a maior parte do tempo.

A reflexão pode levar a uma mudança de atitude. Essa mudança exige muita determinação e responsabilidade. Os indivíduos da díade B davam sinais de estarem em um processo de mudança, que oscilava entre assumir uma postura mais ativa ou continuar a agir de forma descomprometida e de certa forma mais passiva. Ao serem questionados pela sua produção eles afirmaram, na entrevista, que não encontraram dificuldade em compor os diálogos das cenas, e acrescentaram:

Bruno: a gente escrevia, só que daí a gente pensava numa maneira melhor de escrevê (...) eu não tinha o livro, eu pedia emprestado.

Beto:...tinha horas que a gente não fazia nada, assim no finalzinho da aula (...) todo mundo era a mesma coisa trabalha, ia lá só trabalha, trabalha, trabalha, coisa séria.

Nota-se que havia uma preocupação quanto à escrita e à organização das idéias, indicando a dificuldade em aplicar seus conhecimentos de LE numa situação diferente da proposta em livros didáticos e exercícios gramaticais. A atividade complexa como esta de escrita coletiva de uma peça teatral em inglês requer um exercício intelectual, um esforço coletivo, ao qual muitos alunos não estão acostumados. Nesse sentido, o depoimento de Beto “todo mundo era a mesma coisa trabalha, ia lá só trabalha, trabalha, trabalha, coisa séria”, surge como um desabafo. A díade demonstra dificuldade em lidar com uma atividade no ambiente virtual de aprendizagem, num engajamento coletivo. Segundo Vygotsky, processos mentais são construídos na interação social, especialmente em atividades colaborativas, em que os indivíduos encontram-se, de certa forma, numa posição mais propícia a trabalhar dentro da ZDP.

A díade demonstrou dificuldade em realizar uma atividade de aprendizagem que exigia certa autonomia por parte dos participantes. Segundo Simpson (2003), apesar de palavra 'autonomia' possuir uma conotação óbvia com a palavra 'independência', a autora lembra a afirmação de Little:

[...] como seres humanos sociais nossa independência é sempre equilibrada pela dependência, que é manifestada particularmente em nossa interação social com colegas, parceiros de trabalho, família e assim por diante. Essa natureza dupla da autonomia – a capacidade de agir de modo independente e individual, e ao fazê-lo observar as restrições impostas pelos membros de grupos sociais particulares (no caso presente, a aula de segunda língua, a escola) – dá formato às abordagens práticas que trazem sucesso à aprendizagem de segunda língua <sup>36</sup>(apud SIMPSON, 2003, p. 204).

O grupo social, neste estudo, é o grupo composto pelas quatro díades, que caracteriza uma comunidade virtual de aprendizagem que só se concretiza se os participantes agirem de forma cooperativa estabelecendo uma rede, cujas ações estão voltadas para um objetivo em comum. No entanto, Simpson (2003) ressalta que para alguns aprendizes a intenção de aprendizagem em determinadas atividades pode ser compreendida somente quando esta já estiver concluída e a reflexão pode complementar o processo de mediação.

---

<sup>36</sup> Tradução nossa do original: “as social beings our independence is always balanced by dependence, which is manifested in particular in our social interaction with peers, colleagues, family, and so on. This dual nature of autonomy - a capacity to behave in an independent an individual manner, but to do so while observing the constraints imposed by membership of particular social groups (in the present case. the second language class, the school) – shapes the practical approaches that bring success in second language learning.”

No caso de Bruno e Beto, eles precisaram passar por todo o processo de escrita coletiva para, no final, refletir sobre as suas ações e se essas ações resultaram em construção de conhecimento. Mesmo que esse momento seja feito através da mediação do professor, no caso da entrevista. Portanto, a dificuldade encontrada por Bruno e Beto era em lidar com uma aprendizagem mais autônoma. A maioria das suas ações foi de evitar a atividade em si e, ao mesmo tempo, sustentar uma participação aparente, que não contribuía para o objetivo a ser alcançado.

Numa atividade coletiva espera-se que as ações produzidas pelos integrantes propiciem melhorias e contribuam para que o objetivo seja alcançado. Surge então a questão: Quando uma alteração se torna necessária? Para tanto, analisaremos a situação 12:

#### Situação 12

25/08/2006-08:40	Mr Otis: Don't worry. I will remember...	anita	I	----
25/08/2006-10:13	Mr Otis: Don't worry. I will not forget...	diego	A	----
04/09/2006-20:59	Mr Otis: Don't worry. I will not forget...	denise	A	*
04/09/2006-20:59	Mr Otis: Don't worry. I won't forget...	denise	A	----
11/09/2006-09:39	Mr Otis: Don't worry. I won't forget..	bruno	A	----

Nota-se que os sujeitos brincam com os significados e com as estruturas gramaticais da língua inglesa, o que só é possível quando há uma apropriação dos sentidos envolvidos naquele contexto, que de certa forma pode ser visto como uma briga pela autoria. Entretanto, no momento em que há uma preocupação com o sentido, há também construção de conhecimento. No entanto, Ana e Anita numa atitude explosiva deixam a sua posição de reprovação, no Fórum, quanto a esse tipo de alteração:

Fórum: díade A - Segunda, 18 Setembro 2006 08:15  
Pequenas "alterações" na escrita não são necessárias, como:

Antes estava escrito:  
I will remember...

Aí mudaram para:  
I will not forget...

Então foi o mais esperto:  
I won't forget...

Para quem não sabe, existe um histórico com todas as escritas e mudanças no EquiText... Não adianta bancar o esperto só para aparecer o nome lá!!!!

O EquiText permite que qualquer participante altere parágrafos existentes, sem restrições. Esse editor de texto colaborativo, além de propiciar a participação de todos os envolvidos, também coloca nos ombros dos participantes o gerenciamento de suas ações, quer dizer, como cada um vai lidar com essa autonomia na produção coletiva. Se observarmos a situação acima, veremos que houve construção de conhecimento. A díade A produz uma frase afirmativa “*I will remember*”, logo após a díade D tranforma a afirmação em uma frase negativa “*I will not forget*”, conservando o sentido. Esse fato requer uma ação consciente dos indivíduos, é um exercício intelectual muito diferente daquele presente em vários livros didáticos, que solicitam ao aluno que passe a frase para a forma negativa, sem nenhuma preocupação com contexto ou sentido, resultando em um ato mecânico de colocar o “*not*” após “*will*”. Num exercício como esse a preocupação do aluno está em memorizar a posição correta do “*not*” na frase e não, em construir sentidos.

Ainda na situação 12, no terceiro parágrafo, Denise às 20:59 utiliza a forma contraída de “*will not*” que corresponde a “*won't*”, observa-se que à direita do parágrafo há um asterisco. Esse asterisco é uma observação feita por Denise, que diz o seguinte:

Observação:

will+ not = won't ]]

A observação mostra a postura cooperativa que Denise assume em relação aos seus colegas no grupo ao explicar a contração. Lembramos que uma comunidade virtual de aprendizagem só existe se for estabelecida essa postura cooperativa.

Passaremos a analisar a situação 13.

### Situação 13

04/09/2006-09:11	So all the Otises going to their beds.	diego	I	----
08/09/2006-14:04	All the Otises go to their beds.	anita	A	----

Ao observar os parágrafos acima, percebe-se que Anita acessou o AVA fora do horário de aula, à tarde, possivelmente ela fez uma leitura de tudo que havia sido escrito, para as 14:04 alterar a escrita do parágrafo. Para entendermos melhor o impacto que os participantes têm ao acessarem o texto coletivo, principalmente depois das aulas no laboratório de informática, vamos analisar essa situação mais detalhadamente. Conforme explicado na subseção 2.2.2 (Figura 6), o histórico contém todas as ações (inserção, alteração, mover ou excluir) realizadas pelas díades nos parágrafos. Na situação 13, o parágrafo inserido pela díade D, no dia 04/09, consta como o 37º parágrafo no histórico, já a alteração realizada por Anita no dia 08/9 corresponde ao 99º parágrafo, isto é, entre o parágrafo inserido pela díade D

e a ação de alteração de Anita, haviam sido realizadas 62 edições de parágrafos. É importante conseguirmos visualizar esse processo contínuo em uma produção coletiva, no entanto, não se espera que os participantes percebam todas as ações realizadas no texto. Entretanto constatou-se que eles acompanham esse movimento de alteração de parágrafos, mesmo sendo realizada por outra díade. Nos depoimentos abaixo, os participantes relatam como se sentem em relação às alterações.

Anita: Bom, no primeiro momento é um pouco, assim, irritante, parece... como é que pode? Mas aí depois, com o tempo assim tu vai vendo que a pessoa sabe algumas coisas que tu não lembrava mesmo, aquelas coisas lá do princípio que a gente tinha que sabê.

É interessante observar como aos poucos os participantes conseguem perceber que existe uma construção conjunta, embora o *diálogo colaborativo* (SWAIN, 2000) não tivesse ocorrido, entretanto há evidências de que os registros no histórico são utilizados pelos participantes para verificar a natureza da alteração. Esses registros são indicadores concretos numa produção de escrita coletiva de solução de problemas (*noticing*, formulação e testagem de hipóteses), assim como de construção de significados.

#### 4.2.4 Alteração com evidências de coletividade

À medida que o texto avança fica mais difícil reconhecer qual foi a primeira díade que inseriu o parágrafo, salvo pelo fato de fazer uma pesquisa no histórico. No entanto, o que se observa é que já não há mais uma preocupação tão latente sobre quem escreveu, mas em tentar melhorar aquilo que foi escrito. Isso é percebido nas situações abaixo, quando o mesmo parágrafo é reformulado por várias mãos.

Na situação 14, podemos observar como os alunos estão envolvidos na construção de sentido. É pensando na característica de um texto teatral que a díade D acrescenta uma rubrica<sup>37</sup> “[*smile*]”, após a oração “*I’m not scared*”. A atenção de Denise e Diego está voltada para a expressão do personagem ao emitir o enunciado, além de modificar o sentido da segunda oração “*I don’t believe in ghosts*” para “*This ghost doesn’t exist*”, como pode ser visto abaixo:

---

<sup>37</sup> Indicação escrita de como deve ser executado um trecho musical, uma mudança de cenário, um movimento cênico, uma fala, um gesto do ator, etc. (*Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 1986).

## Situação 14

25/08/2006-08:16	Mr Otis: I'm not scared, because I don't believe in ghosts.	<u>anita</u>	I	----
25/08/2006-10:12	Mr Otis: I'm not scared! [smile] This ghost doesn't exist...	<u>diego</u>	A	----
04/09/2006-08:04	Mr Otis: I'm not scared! [smiling] This ghost doesn't exist...	<u>anita</u>	A	----

Observa-se que os indivíduos das díades estão com o foco no sentido e na forma, ou seja, há uma preocupação com a característica do texto teatral e com o sentido. Essa apropriação de escrita de um texto teatral só é possível mediante a instauração de um processo, caso contrário, a apropriação pode não ocorrer. A apropriação envolve uma seqüência de acontecimentos. Quando essa seqüência de acontecimentos ocorre numa situação em que mais de uma pessoa age sobre o objeto, vários processos mentais são desencadeados a partir da ação do outro. Se observarmos, na situação acima, o parágrafo do dia 25/8, percebe-se que a díade D acrescenta a rubrica *[smile]*, que é uma característica do texto teatral, no parágrafo que havia sido escrito pela díade A. No dia 04/9, a díade A retorna ao parágrafo para alterar o tempo verbal da rubrica. A alteração é na forma, pois a rubrica indica a ação do personagem no momento da fala, para tanto o tempo verbal indicado é o presente contínuo, no caso *[smiling]*. No entanto, a alteração na forma de *[smile]* para *[smiling]* só foi possível porque o foco estava no sentido.

Percebe-se que a díade A está no processo de apropriação do texto teatral. Ao se deparar com a alteração realizada pela díade D, na qual eles acrescentam a rubrica *[smile]*, Ana e Anita, por compreenderem e focarem no sentido dessa rubrica no texto, ou seja, que a rubrica indica algo que está ocorrendo naquele momento da fala do personagem em questão alteraram a forma para *[smiling]*. Dessa forma, o desenvolvimento psicológico se dá a partir da apropriação de formas culturais maduras da atividade.

A situação demonstra uma co-regulação entre as duas díades, isto é, a regulação ocorreu a partir de uma construção conjunta sobre o uso correto de rubricas em um texto teatral. E é nesse contexto, em que vários conhecimentos se cruzavam que os indivíduos passavam a auto-regular as suas ações. Toda essa regulação se deu de forma consciente e voluntária. Consciente e voluntária porque foi o aluno que percebeu o problema e realizou ações para tentar resolvê-lo.

Passaremos para outra situação, a situação 15, em que a mesma díade que insere o parágrafo, o qual é alterado por outras díades, também encerra as alterações no parágrafo.



Esse fato é importante, porque mostra como os participantes acompanham o movimento das alterações realizadas e, sempre que julgarem necessário, participam dessas alterações.

### Situação 15

04/09/2006-09:50	Scene 4: Is early and they will have breakfast Washington Otis: What colour is today?	césar	I	---
04/09/2006-09:51	Scene 4: Is early and they will have breakfast	césar	A	---
04/09/2006-21:21	Scene 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	denise	A	---
04/09/2006-21:22	---> SCENE 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	denise	A	---
04/09/2006-21:25	---> SCENE 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	denise	A	*
11/09/2006-08:17	---> SCENE 4: It is early and the Otises is having breakfast.	ana	A	---

Nota-se que o problema surgiu a partir da inserção de parágrafo feita pela díade C, no dia 04/9, seguida de várias alterações em que são testadas várias hipóteses sobre o funcionamento da língua em questão. Denise, ao acessar o texto à noite de sua casa, percebe a falta de sujeito na primeira oração do parágrafo "*Is early*" e acrescenta "*It*" no início do parágrafo, encontrando a solução certa para um dos problemas. No entanto, essa mesma díade substitui o verbo "*is*" por "*was*", ou seja, conjuga o verbo no passado, nesse caso, a alteração não estava correta e foi percebida, no dia 11/9, pela díade A que altera novamente o verbo para "*is*". Percebe-se que não há diálogo entre os envolvidos nas alterações, no entanto, pode-se inferir que o cessamento de alterações nessa oração pode ser devido à concordância da solução encontrada. Assim, as alterações cessam quando os participantes parecem concordar com a solução encontrada para o problema.

Na situação acima, a alteração realizada por Denise no dia 04/09, às 21:25, observa-se que ela continua com a atenção voltada para o parágrafo. Após realizar a alteração às 21:21, Denise percebe algo, mas fica na dúvida e pede ajuda aos outros. Essa ajuda é solicitada através do recurso 'observação' disponível no asterisco à direita do parágrafo acima editado às 21:25, que diz o seguinte:

Observação: escrita por Denise no dia 04/9 às 21:25  
Eh have breakfast ou have a breakfast??? eu nah mi lembrooo

A resposta não veio em forma de diálogo, mas pode-se inferir que como houve mais duas alterações nesse parágrafo, em que a oração "*the Otises go to have breakfast*" foi alterada para "*the Otises is having breakfast*" e depois para "*the Otises are having breakfast.*", a resposta se encontra na própria expressão "*having breakfast*", ou seja, a forma correta é *have breakfast*.

O problema apresentado acima só se configurou a partir das ações das díades C, A e um indivíduo da díade D no mesmo parágrafo, cujos efeitos são percebidos através das alterações. As alterações mostraram que houve um engajamento dos participantes em tentar encontrar a melhor maneira de construir o enunciado (ver situação 15). Os indivíduos se esforçaram para resolver o problema, que foi criado a partir da inserção de um parágrafo postado por uma díade de menor conhecimento. Entretanto pode-se inferir que a díade C, além de desencadear essa situação de resolução de problemas, também acompanha e participa do processo de alterações e no final no dia 11/09 às 09:42 consegue fazer uma alteração na forma, mas com o foco no sentido. Essa alteração, que está correta, resolve o problema de organização no enunciado. Percebe-se, nessa situação, que os envolvidos trabalham dentro da ZDP, que nesse caso pode ser entendida como coletiva. Segundo Passerino e Santarosa (2000):

A ZDP é coletiva (social) porque transcende os limites dos indivíduos ao se criar pela interação entre indivíduos Tanto crianças como adultos constroem conhecimento conjuntamente, sendo todos os participantes aprendizes, aprendendo pela construção de representações compartilhadas pelo uso de instrumentos.

(Disponível em:

<<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372911757Uma%20vis%C3%A3o%20s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica.pdf>> Acesso em: 30 mar 2008>).

A ZDP é coletiva porque caracteriza a construção conjunta de conhecimento. E nessa construção conjunta se dá tanto pela participação do indivíduo de menor conhecimento como de maior.

Na situação 16 observa-se como o grupo assumiu uma postura cooperativa e gradualmente vão se apropriando da escrita coletiva em LE mediada por computador. Ao compararmos o primeiro parágrafo inserido pela díade D “*The Ghost goes to his secret room*” e a última alteração promovida por Denise “*The Ghost takes off the oil and goes to his secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises, and he begins to cry...*”, percebemos a quantidade de idéias que foram acrescentadas e construídas em conjunto.

#### Situação 16

04/09/2006-09:30	The Ghost goes to his secret room.	<u>diego</u>	I	----
04/09/2006-09:30	The Ghost goes to his secret room and cried.	<u>diego</u>	A	----
04/09/2006-21:15	The Ghost goes to his secret room and cry.	<u>denise</u>	A	----
04/09/2006-21:17	The Ghost goes to his secret room and begins to cry.	<u>denise</u>	A	----
11/09/2006-08:15	The Ghost takes off the oil and he goes to your secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises.	ana	A	----

continua

continuação

11/09/2006-08:58	The Ghost takes off the oil and goes to your secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises, and he begins to cry...	diego	A	----
15/09/2006-19:59	The Ghost takes off the oil and goes to his secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises, and he begins to cry...	denise	A	----

Observa-se, também, a alternância quanto ao uso do pronome na oração “*The Ghost goes to his secret room*”, que é alterado para “...*he goes to your secret room*” e novamente alterado para “...*goes to his secret room*”. Não houve produção de metafala no AVA, mas infere-se que os indivíduos que se envolveram nessas alterações refletiram sobre o uso adequado do pronome. Portanto, percebe-se que os indivíduos focam no objeto que é a língua inglesa.

A linguagem, além de ser objeto de estudo também pode ser utilizada para falarmos desse objeto. Segundo Peters,

Os efeitos da aprendizagem aparecem quando os estudantes escrevem algo que aprenderam, reformulam um problema, dão novas razões para uma solução que já encontraram e as discutem, ou explicam resultados complexos para outros (PETERS, 2003, p. 180).

Ao utilizarmos a língua para falarmos sobre possíveis problemas e soluções encontrados, estamos refletindo sobre o seu funcionamento; nesse caso, linguagem é ao mesmo tempo objeto e resultado de aprendizagens e de desenvolvimento cognitivo.

Vimos acima situações em que as díades reformularam parágrafos, testaram hipóteses e sinalizaram um pedido de ajuda. A seguir, veremos situações em que os participantes antecedem alguma explicação e explicitam regras gramaticais sobre o funcionamento da língua em questão.

#### 4.2.5 Alteração com produção de metafala

No dia 04/09, Denise acessou o ALED de sua casa às 20:40 e realizou uma série de alterações nos parágrafos. No total, Denise alterou vinte e sete parágrafos e inseriu um parágrafo novo. A última alteração foi registrada às 22:14.

Além de acrescentar algumas rubricas, Denise fez várias correções nos tempos verbais, como pode ser visto, na situação 17, que contém dois dos parágrafos alterados.

## Situação 17

04/09/2006- 20:40	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He wants to buy the Canterville Chase...	<u>denise</u>	A	----
04/09/2006- 21:24	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She feels sad. She feels sorry for the ghost.	<u>denise</u>	A	* _

Nesse mesmo dia, Denise deixou a seguinte mensagem no Fórum:

Fórum: Denise - Segunda, 4 Setembro 2006 22:04

Aewww gente... cuidar tempo verbal qndu forem escreve nu EquiText  
NÃO ESQUEÇAM DAS REGRAS CHATAS:

he/she/it = acrescenta "s" no final

depois do verbo GO vm u "to" = go to  
dependendo do contexto do narrador algumas vzs temos q por nu passado p  
faze sentido... então antes de add u trequinho traduzam o q vcs colocaram

eh idiota mas tem gt errando por falta di atenção...

bjoo  
u texto ta fikando mto bom

Ao analisarmos a mensagem postada no Fórum por Denise no dia 04/9 às 22:04, que foi escrita após uma série de alterações realizadas por ela no EquiText, percebeu-se que Denise utiliza a metafala na tentativa de lembrar seus colegas sobre regras da língua-alvo que já são conhecidas, mas que ainda não foram internalizadas e apropriadas.

Cabe ressaltar que, nos momentos presenciais, as professoras utilizavam e estimulavam o uso da metafala, tanto no laboratório de informática como na sala de aula.

No entanto, o curioso é perceber que a metafala descrita acima foi utilizada pela primeira vez por Denise no dia 4/9, quando ela acessou o computador de casa, que segundo ela:

Eu ficava em casa tendo umas idéias do livro, eu tinha o livro e o CD, [...] eu tava deitada na cama e olhava e via o livro aberto, "ah vô dá uma olhada", daí eu dava uma olhada no livro, bah, me vinha uma idéia, daí eu ia lá no ALED e colocava a idéia, daí eu já corrigia algumas coisas, trocava, às vezes, [...]

Nesse dia foram produzidas mais duas interlocuções de metafala por Denise. De acordo com Swain (1998), a metafala é o processo de fala sobre o uso da língua e tem a finalidade de resolver problemas através do uso de conhecimento explícito que os indivíduos possuem sobre a língua-alvo.

Ao se dirigir aos outros integrantes do grupo como se eles não estivessem prestando atenção “NÃO ESQUEÇAM DAS REGRAS CHATAS” ou “eh idiota mas tem gt errando por falta di atenção...”, Denise está se incluindo, pois várias das alterações envolvendo a correção de “s” na terceira pessoa do singular foram realizadas nos parágrafos escritos por ela e seu par. Na verdade, a metafala é o tipo de linguagem usada para reflexão e que faz a mediação na aprendizagem de LE, porque ajuda no processo de internalização (SWAIN & TOCALLI-BELLER 2005). Ao usar a metafala, Denise está se apropriando de um conhecimento que ainda não estava consolidado. Segundo Vygostky, eu só me aproprio de algo quando consigo utilizar aquilo em diversos contextos de forma voluntária e consciente.

Os indivíduos que não estavam empregando o “s” na terceira pessoa eram os mesmos que em um exercício gramatical utilizavam a regra. No entanto, é no momento de produção de uma atividade descontextualizada (quer dizer livre de um único contexto, que pode ser entendido como livre de um exercício exclusivo de uso do presente simples), em que os sujeitos agem de forma voluntária e consciente, que se pode perceber o que realmente já foi internalizado e o que ainda está em processo de internalização. Através da metafala se consegue perceber a aprendizagem acontecendo. A aprendizagem não ocorre em um único espaço e tempo, mas é através da participação do indivíduo em várias atividades de aprendizagem que se possibilita que o mesmo se aproprie de conhecimentos construídos naquela interação e que futuramente serão utilizados por ele em outras atividades. E é quando o indivíduo é capaz de por si só utilizar aquele conhecimento naquele contexto e em outros, que se percebe a apropriação. Nesse caso, Denise, ao perceber a necessidade de utilizar o presente simples para se referir às ações que acontecem no início das cenas, utiliza a metafala com o objetivo de compartilhar o uso dessa forma com os seus parceiros, agindo de acordo com o que se espera de uma comunidade virtual de aprendizagem. A partir da atividade coletiva, o indivíduo entra em contato com as ações do outro, e é a partir das ações do outro que ele auto-regula as suas ações.

Para Vygotsky, o indivíduo se constitui a partir do social, suas ações se constituem em atividades, assim como sua consciência se constitui nas relações sociais. O desenvolvimento ocorre à medida que o plano intersubjetivo permite elevar as ações para o plano intrasubjetivo (individual). É essa relação intersubjetiva entre pares que estabelece uma confiança, auto-estima e estimula os indivíduos a através do esforço em conjunto construir conhecimento. Assim, o desenvolvimento psicológico se dá a partir da apropriação de formas culturais maduras da atividade e não através de cópia ou ações mecânicas. A idéia de aprendizagem na teoria vygotskiana inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

### 4.3 Respondendo às questões de pesquisa

1) Como se dá a interação entre adolescentes para a realização da escrita coletiva em AVA?

O padrão de linguagem utilizado é misto. Alguns utilizaram o tipo de linguagem escrita própria de conversas síncronas mediadas por computador, denominada de *internetês*, enquanto que outros mantiveram-se dentro de um padrão de escrita convencional e outros ainda se valeram do eruditismo. A língua materna predominou, sendo que a língua inglesa foi utilizada no esboço das cenas do roteiro teatral e esporadicamente alguns vocábulos da língua inglesa eram utilizados e se misturavam à língua materna. Essa linguagem mista foi utilizada tanto no Fórum como no EquiText, neste último os sujeitos utilizavam o recurso da observação para dialogar.

Foram identificadas duas formas de participações: a ativa e a marginal. A primeira constitui as ações das díades que orientaram seus esforços para o objetivo comum da atividade. Isso independe da produção de cada díade. Mesmo aqueles que produziram pouco, participaram das discussões com contribuições que resultaram na construção conjunta. Não significa que todos executavam a mesma ação. Embora as ações de cada díade fossem diferentes (enquanto alguns demonstravam preocupação com a caracterização dos personagens ou a descrição do cenário, outros focavam mais na trama), todas estavam voltadas para o mesmo objetivo. O que demonstra uma articulação entre as ações de cada díade e o todo, que exige PPSs como síntese e planejamento abstrato, denotando um grau elevado de atividade cognitiva dos envolvidos.

A segunda é aquela que não soma seus esforços com os esforços dos demais integrantes do grupo, mas tenta manter uma participação aparente, realizando atividades que não colaboram com o objetivo acordado pela maioria. Neste experimento, a participação da díade B foi marginal. Essa participação se manteve durante os dois meses iniciais, sendo que no último mês as ações da díade mostravam mudança quanto à participação. Essa mudança consistia em uma preocupação quanto à avaliação processual do professor.

Nas interações entre pares, os adolescentes assumiram diferentes identidades de acordo com as situações que emergiram, quais sejam: de conflito, de negociação, de descentração, de colaboração/cooperação. Essas situações foram vivenciadas de forma muito intensa, exigindo envolvimento e esforço conjunto, a ponto de deslocá-los para uma ZDP coletiva, que resultou no desencadeamento de processos psicológicos superiores, tais como: a argumentação, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, entre outros.

Por fim, observou-se que os sujeitos que estavam focados no objetivo final a ser alcançado pela atividade desenvolveram uma postura cooperativa criando estratégias para realizarem a atividade em conjunto. Por outro lado, os indivíduos que não focaram no objetivo comum, mantiveram uma atitude desagregadora e, em certos momentos, autoritária. Não contribuíram para o avanço da atividade e não se engajaram nas ações coletivas.

2) Tendo em vista que a produção é coletiva, o que os adolescentes fazem quando produzem um texto em LE em AVA?

Todos os participantes têm acesso à produção do texto na tela do computador. Observou-se que o número de alterações nos parágrafos (186) realizados é superior ao número de inserções de parágrafos (132), isso se explica porque alguns parágrafos foram alterados mais de uma vez. O número elevado de alterações indica que o foco do aluno era alcançar o melhor resultado para o seu objetivo de construção de um roteiro de peça teatral.

O histórico do texto coletivo denunciou que a preocupação dos alunos estava voltada para a criação de significados e sentidos, mesmo quando o foco era na forma. Percebeu-se que os participantes com mais conhecimento de língua inglesa realizaram mais alterações do que aqueles com menos conhecimento. Isso se deve ao fato de que os alunos com mais conhecimento já se apropriaram de estruturas lingüísticas que influenciam no sentido da frase, ao passo que os alunos com menos conhecimento construíram sentido com foco no significado das palavras, isto é, no nível semântico. Portanto, a maior parte das alterações foi realizada pela díade D, num total de 102 alterações de parágrafos. A díade A realizou 54 alterações, enquanto que as díades B e C realizaram cada uma 15 alterações. As alterações eram, em geral, mudanças de palavras, organização das idéias na oração e correções gramaticais. Essas correções eram realizadas no parágrafo do outro ou autocorreções, que consistiam em apagamentos, deslocamentos e acréscimos.

As alterações são vistas como um processo de revisão do aluno na produção coletiva, e ocorriam de modo espontâneo, voluntário e consciente, evidenciando reflexão-na-ação, que em algumas situações resultou no uso da metafala.

Observou-se que a maioria das alterações resultou em melhoria, no entanto, alguns parágrafos que continham problemas, identificados por mim, professora e pesquisadora, não foram alterados. Esses problemas, possivelmente, encontravam-se fora da ZDP dos participantes.

No entanto, pode-se afirmar que as melhorias promovidas no texto em construção pelos participantes possibilitaram a ampliação das ZDPs e na maioria dos casos observou-se que a ZDP foi coletiva no momento em que mais de um aluno alterava o mesmo parágrafo.

Outra situação observada no fazer dos alunos foi a necessidade dos participantes em assumir uma postura cooperativa, implicando em uma descentração, que consistia em considerar o ponto de vista do outro, lançando o grupo, muitas vezes em uma ZDP coletiva. Numa ZDP coletiva as identidades dos participantes se confundem e o suporte é oferecido ora por um, ora por outro, consistindo em pedido de ajuda, oferecimento de ajuda, solicitação da atenção do outro quanto ao uso correto de estruturas lingüísticas e resolução de problemas em conjunto.

O editor colaborativo de texto suportado por uma AVA se mostrou uma ferramenta pedagógica eficiente para a realização de escrita coletiva em LE, na medida em que os alunos encontraram nessa ferramenta uma flexibilidade que os envolveu como leitores e autores. Segundo Lévy (2003), o texto em papel forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é a nova *máquina de ler*, e é somente nela que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem.

Diferentemente do que ocorre com registros grafados no papel, em que o aluno, a cada vez que realiza uma melhoria no seu texto, desanima por ter que reescrevê-lo, o editor colaborativo de texto EquitText se apresenta como um instrumento eficaz para atender as ações dos autores de modo simples, rápido e versátil. Isso de certa forma favorece a realização de melhorias, pois ao invés de desperdiçar o seu tempo reescrevendo o texto, o aluno pode concentrar o seu esforço somente na organização do texto como um todo, num movimento não linear.

O editor colaborativo de texto oportuniza que o processo de escrita coletiva seja visualizado por todos simultaneamente, possibilitando que indivíduos com menor conhecimento iniciem a sua participação através da observação e gradualmente vão aumentando o seu campo de ação. Esse é um aspecto importante quando se introduz uma nova ferramenta numa atividade coletiva. Embora a dificuldade apresentada pelos indivíduos não fosse com o uso da ferramenta em si, mas com as possibilidades de publicação e visualização, ou seja, o fato de compartilhar a sua produção. Frente a isso, há a necessidade de se criar uma postura cooperativa entre os participantes de uma comunidade virtual, para incentivar e acolher o outro. Uma comunidade virtual só existe quando é estabelecida uma rede de suporte entre os participantes, não havendo cooperação não há comunidade. Segundo



Lévy, o maior desafio da escola não é superar a dificuldade de trabalhar com o virtual, mas a de desenvolver uma cultura de colaboração<sup>38</sup>.

Outro aspecto observado, neste experimento, refere-se ao impacto que a atividade pedagógica em AVA utilizada dessa forma pode causar aos participantes quando eles possuem uma concepção de aprendizagem centrada na transmissão de conhecimento por parte do professor. De certa forma foi o que aconteceu com a díade B, cujos indivíduos não se engajaram em favorecer a construção conjunta de conhecimento. Isso pôde ser observado em várias situações em que a díade agia de forma a não compartilhar o objetivo de escrita da peça. Ao analisar e refletir sobre a sua participação no momento da entrevista, os indivíduos se referiram à atividade realizada no AVA como uma brincadeira, ou seja, não havia um professor transmitindo o conteúdo ou dizendo o que e como eles deveriam fazer na atividade. Bruno relatou que só no final ele havia se dado conta de que a atividade não era tão simples e fácil como ele havia pensado, pois para ele o que importava era só o produto. E isso de certa forma explica um pequeno aumento na participação da díade no último mês.

Não se está inferindo que os participantes têm consciência da importância do processo ou que eles focam propositalmente no processo. O que se observou é que eles, ao se engajarem em uma atividade coletiva em AVA e formarem uma comunidade cujos encontros são marcados por um objetivo em comum, mesmo estabelecendo uma rede com diferentes ações, obtêm como consequência o processo.

Portanto não é o ciberespaço que determina o desenvolvimento cognitivo, mas é visto como um ambiente propício para a criação de comunidades virtuais que através da interação podem desenvolver uma inteligência coletiva (ver Lévy, 2003). Segundo Lévy (1999, p. 158), “O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, percepção, raciocínios”.

O uso do computador nas nossas aulas coloca a escola em sintonia com o mundo contemporâneo. No entanto, este estudo não se refere simplesmente ao uso dessa tecnologia, mas em realmente significarmos esta ferramenta de tal forma que a atividade pedagógica desenvolvida com o uso do computador resulte no desenvolvimento de novos processos mentais.

---

<sup>38</sup> Reportagem disponível em:

<[http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista\\_educarede.especiais&id\\_especial=268](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=268)> Acesso em: 05 mar 2007.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a investigar como adolescentes brasileiros, estudantes de língua inglesa, participam e realizam uma atividade de escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa em ambiente digital. O estudo confirmou minha hipótese de que a atividade de escrita de um texto teatral em ambiente digital favorece a construção de significados em LE por parte dos participantes, sendo esta uma condição para participação, além de desencadear um desequilíbrio nas ações dos participantes, despertando processos cognitivos em função da imediata publicação e do contato com a escrita do outro.

Sendo assim, a construção de significado é requisito para a participação dos adolescentes na escrita coletiva de um texto teatral. No entanto, essa construção se dá de forma descompassada, ou seja, cada díade de adolescentes participou com o seu ritmo. Esse ritmo dependia do que acontecia entre os indivíduos da díade, que construíam e negociavam significados em conjunto para a composição coletiva do roteiro de peça teatral. Por outro lado, nem sempre os indivíduos da díade trabalhavam sincronamente. Os registros mostram que alguns indivíduos acessaram o ambiente digital fora do horário de aula e contribuíram na escrita da peça em horários alternativos. Isso demonstra que o AVA proporciona ações que não se restringem a um espaço físico escolar, promovendo a expansão da atividade para uma dimensão espaço-temporal. Essa expansão da atividade de aprendizagem para além da rotina escolar, quando feita de modo voluntário e consciente, caracteriza a aprendizagem autônoma, ao mesmo tempo em que rompe com a concepção de que só se aprende quando alguém ensina. Numa atividade coletiva em AVA, os papéis de aprender, ensinar e construir juntos se alternam constantemente.

Os dados também mostram que a construção de significados na escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa exige esforço e envolvimento por parte dos adolescentes, sendo que alguns participantes podem realizar ações, nas quais não há construção de significado e, conseqüentemente, também não contribuem para o objetivo do grupo. Esses indivíduos ocupam-se em manter uma participação aparente, ao mesmo tempo em que demonstram dificuldade em lidar com uma atividade que exige uma postura cooperativa e mais autônoma. Observou-se, também, a importância de os alunos serem submetidos ao processo de escrita coletiva em AVA, pois somente vivenciando o processo é que poderão refletir sobre sua participação em atividades coletivas com objetivo de aprendizagem, ainda que seja ao final da atividade.

O experimento mostrou que a escrita coletiva em ambiente digital favorece o surgimento de ZDPs e que, a ZDP entre pares, em várias situações, é coletiva. A ZDP é coletiva porque envolvia mais de uma díade na construção de conhecimento e foi observada tanto nos diálogos registrados no Fórum como nas alterações realizadas nos parágrafos do EquiText. Refiro-me a ZDP como coletiva quando os sujeitos encontraram-se envolvidos na resolução de um mesmo problema, na qual eles testaram hipóteses, argumentaram, analisaram e construíram conhecimento em conjunto. Também me refiro às situações de descentração quando os sujeitos de uma díade consideraram a alteração realizada por outra díade sobre o funcionamento da língua-alvo. Isso quer dizer que eles analisaram a hipótese do outro como uma possibilidade de uso da língua ou não.

O nosso estudo não se deteve em analisar a ZDP de um indivíduo apenas, mas com base nas intervenções feitas pelas professoras nas aulas no laboratório de informática, observou-se que o indivíduo ao trabalhar com o seu par em frente ao computador, muitas vezes atuou dentro da sua ZDP. Um futuro estudo poderia se concentrar em verificar como os indivíduos de uma mesma díade se organizam presencialmente em frente ao computador. No meu experimento não me detive em averiguar como os sujeitos negociavam o uso do computador, ou que tipo de suporte (gramática, dicionário, internet, pedido de ajuda a outros colegas ou ao professor) eles utilizavam para solucionar possíveis problemas e nem como eles combinavam a forma de participação no grupo de escrita coletiva no AVA.

Observei que os participantes de diferentes conhecimentos de LE podem potencializar sua escrita ao interagirem entre pares na produção de um texto coletivo em AVA, se a participação de ambos for ativa e os participantes exercerem uma postura cooperativa. A aprendizagem de LE pode ser potencializada principalmente através do uso da metafala, que apesar de ser estimulada pelas professoras presencialmente, foi pouco utilizada pelos alunos no AVA. Isso talvez se deva ao fato de que os indivíduos trabalhavam em dupla em frente ao computador e na maioria das situações, conforme observações presenciais, a metafala era utilizada na interação face a face pelos sujeitos da díade. No entanto, as situações em que a metafala foi utilizada no AVA foram mencionadas na entrevista como sendo momentos em que ocorreu uma tomada de consciência coletiva sobre o uso de determinadas estruturas da língua-alvo. Sem dúvida, foram situações em que se puderam observar indícios do processo de aprendizagem.

A metafala, que é o resultado da reflexão do sujeito sobre o uso da língua em questão, envolve auto-regulação por parte do sujeito de estruturas de funcionamento da língua. Entretanto a metafala utilizada em uma atividade de escrita coletiva em AVA, além de ser

uma demonstração de reflexão, é uma demonstração de coletividade, ou seja, há uma preocupação em regular as ações dos demais integrantes do grupo.

Portanto, tanto alunos com menor conhecimento como alunos com maior conhecimento podem potencializar sua aprendizagem em LE, na medida em que um utiliza o outro como interlocutor de sua reflexão sobre a língua naqueles conceitos que ainda não estão bem elaborados e internalizados. Isso ocorre porque justamente o aluno com menos conhecimento propicia momentos de reflexão. O verdadeiro potencial desses momentos de reflexão só é compartilhado quando ocorre a metafala. Como professora e pesquisadora, através deste estudo, percebo a necessidade de incentivar o uso da metafala tanto nas interações presenciais como no ambiente virtual. Neste último, como fator imprescindível para a aprendizagem coletiva.

Na atividade pedagógica deste experimento, a metafala surgiu de forma espontânea, como uma necessidade de organização e orientação das ações coletivas, devido à natureza do projeto, cujo objetivo é favorecer uma aprendizagem que resulte no desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

O presente estudo entende que a mediação do professor, embora não contemplada na nossa análise, é fundamental, no sentido de orientar e dar condições para que os alunos construam conhecimento, através de seus esforços, despertando e desenvolvendo PPSs como planejamento abstrato, solução de problemas, análise, reflexão, entre outros. Portanto, sugiro um estudo que contemple a mediação do professor numa atividade de escrita coletiva em AVA, com o objetivo de verificar em que medida ela favorece uma aprendizagem mais autônoma.

Ao finalizar este estudo considero a atividade de escrita coletiva de texto teatral em AVA uma atividade pedagógica que favorece o processo de escrita no que se refere ao ato de gerar, organizar o pensamento, escrever e revisar. À medida que os alunos criam significados e constroem sentidos, eles orientam suas ações para revisão de aspectos ortográficos, organização da estrutura da frase e estruturas gramaticais, através do ato voluntário e consciente de perceber algum problema na escrita em LE. Isso faz com que a atividade em AVA seja vista como uma nova possibilidade de abordagem de escrita processual.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Sirlei. **Design e análise de um cenário pedagógico de uso das ferramentas de trabalho cooperativo**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001.
- ALONSO, Cleuza M. M. C.; RIZZI, Cláudia. B.; SEIXAS, Louise. M. J. Software EquiText - Uma ferramenta para a escrita colaborativa na web. In: **VIII Taller Internacional de Software Educativo TISE 2003**, 2003, Santiago do Chile: Universidad de Chile - Facultad de Ciencias Físicas e Matematicas, 2003.
- AXT, Margarete; MARTINS, Ademir da Rosa. EccoLogos: autoria coletiva de documentos. **Informática na educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 39-49, 2004.
- AXT, Margarete. et al. ERA UMA VEZ... co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. In: XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação: Educação a Distância Mediada por Computador, 2001, Vitória - ES. **Anais - SBIE-2001**. Vitória, ES : UFES, 2001. v. 1, p. 136-144.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BROCH, Ingrid K.; POLONIA, Eunice. Escrita colaborativa em ambiente digital: Projeto Drama Club Webwriters. I Fórum Internacional de Linguística Aplicada, 2007, Porto Alegre. **Anais**. (no prelo).
- CADZEN, Courtney B. **Classroom Discourse: The language of teaching and learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
- CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: KOZULIN, Alex. et al. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p.39-64.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003
- DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPLE, G. (Orgs). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 33-56.
- DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ENGESTRÖM, Yrjô. Non Scolae sed Vitae Discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002-a, p. 175- 197.

ENGESTRÖM, Yrjô. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. In: **Cadernos de educação (Pelotas)**. Pelotas Vol. 11, n. 19 (jul./dez. 2002), p. 31-64: II.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

FERRIS, Dana R. **Response to Student Writing**: implications for second language Students. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A correção com os pares: foco na interação e percepções dos alunos sobre essa forma interativa de revisão de textos em L2. **Revista Intercâmbio**, PUC-SP, v. XII, p. 63-70, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa: Semeando a Interação. **Trabalhos em Línguística Aplicada**, Campinas - UNICAMP, v. 39, p. 105-129, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A. Escrita teclada: uma nova forma de escrever? In: **23ª Reunião Anual da ANPED**, 2000, Caxambu. CD-Rom da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.

FREITAS, Maria Teresa. A. A abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, 2002 p. 21-40.

FREITAS, Maria Teresa. A. A pesquisa na perspectiva Sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, v.1, 2003.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva**: linguagem e a integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARDNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget**: Perspectivas social e construtivista – Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARTON, Allison F. **Interação social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Temas de educación. Barcelona: Paidós, 1994.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. **Modern Language Journal**, v. 62, 1978, p.387-398.

HENDRICKSON, J. M. The treatment of error in written work. **Modern Language Journal**, v. 64, 1980, p.216-221.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOZULIN, Alex. Psychological Tools and mediated Learning. In: KOZULIN, Alex. et al. **Vygotsk's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p.15-38.

LANTOLF, James. P.; APPLE, G. (Orgs). **Vygotskian Approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, Vilson J. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. In: **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. p. 39 (resumo). Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/dicionario.htm>> Acesso em: 30 mar 2007.

LEONTIEV, Alexei. N. **Activity, Consciouness, and Personality**. Disponível em:<<http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>> Acesso em: 05 ago 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIMA, Marília. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: Lucia Rottava; Sulany Silveira dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 65-80.

LIMA, Marília. S.; FREUDENBERGER, Francieli. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de Língua Estrangeira (inglês). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 119-134, 2006.

LITTLE, David; RIDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema. (eds). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

MARKHAM, Annette N. The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks CA: Sage, p.793-820, 2005.

MC LANE, Joan B. A Escrita como um processo Social. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Teoria sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 297-311, 1996.

MEDONÇA, Cássia O.; JONHSON, Karen E. Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. **TESOL Quartely**, v.28, n.4, p. 745-769, 1994.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>> Acesso em: 30 de set 2007.

MOSQUERA, Juan M. **Psicologia social do ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1974.

NOVAK, Silvestre. **O problema da interação na era da aprendizagem autônoma** – pressupostos epistemológicos da educação à distância na perspectiva construtivista. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

OLIVEIRA, Marta K. O. de. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, Marta K. O. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: La TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PARKS et al. “History of theatre” Web sites: A brief history of the writing process in a high school ESL language arts class. **Journal of Second Language Writing**, v.14, p.233-258, 2005.

PASSERINO, Liliana; SANTAROSA, L. M. C. A. Interação Social em Ambientes Telemáticos. **Revista de Informática Teórica e Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 61-72, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma Visão Sócio-histórica da Interação dentro de Ambientes Computacionais. In: **V Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação - RIBIE 2000**, 2000, Viña del Mar - Chile. Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372911757Uma%20vis%C3%A3o%20s%C3%B3cio-hist%C3%B3rica.pdf>> Acesso em: 30 nov 2007.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

POLONIA, Eunice. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Procedimentos metodológicos para a aprendizagem de língua estrangeira em ambiente digital. In: LIMA, Marília; GRAÇA, Rosa M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém digital, 2007, p.127-148.

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

ROGOFF, Bárbara. **Aprendices del Pensamiento**. Barcelona: Paidós, 1993.

\_\_\_\_\_. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



RUEDA, Robert; MEHAN, Hugh. Metacognition and passing: strategic interactions in the lives of students with learning disabilities. **Anthropology and Education Quarterly**, v.17, 145-165, 1986)

SANTORO, F.M; BORGES, M.S. e SANTOS, N. Um framework para estudo de aprendizagem cooperativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Sociedade Brasileira de Computação. n.4. abril 1999.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: Jorge La Rosa. (Org.). **Psicologia e Educação**. O significado do aprender. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, v. 1, p. 121-147.

SLOCZINSKI, Helena; SANTAROSA, Lucila M. C.; **Aprendizagem coletiva em curso mediado pela WEB**. Disponível em:  
<<http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes%20Breves/breves1112-1121.pdf>>.

SEIXAS, Louise. M. J. Avaliação de ambientes colaborativos textuais em rede. In: **V Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação (RIBIE)**, 2000, Viña del Mar, 2000.

SCHAFFER, H. Rudolph. Episódios de Envolvimento Conjunto como Contexto para o Desenvolvimento. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Editora Loyola, pp.293-326, 2002.

SCHMIDT, Richard. *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistic, 11, 129-158, 1990.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOMMERS, Nancy. Responding to student writing. **College Composition and communication**. v. 33, pp.148-156, 1982.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds.) **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985.

\_\_\_\_\_. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G. & SEILDLHOFER, B. (Eds). **Principles and Practice in applied linguistics**: Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, p. 125-144, 1995.

\_\_\_\_\_. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, 34: 115–132, 1997.

\_\_\_\_\_. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University, p. 64-81, 1998.

\_\_\_\_\_. The output hypothesis and beyond – mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

SWAIN, Merrill.; LAPKIN, Sharon. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. **Applied Linguistics**, Oxford, Vol. 16, no3, 1995.

\_\_\_\_\_. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**. 82, 1998.

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

TIJIBOY, Ana V. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de pessoas com paralisia cerebral**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In; MOLL, Luis, C. **Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.151-168,1996.

TRUSCOTT, John. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, 46 (2) p. 327-369, 1996.

VEER, Rene, VAN DER & VALSINER, Jean. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VIDAL, Rejane T.. Preenchendo a lacuna entre a interação social e a individual através de diálogo colaborativo na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Intercâmbio Lael Puc Sp**, Puc São Paulo, v. XIV, 2005.

VILLAMIL, Olga. S.; GUERRERO, Maria. C. M. de. Peer Revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating and aspects of social behavior. **Journal of Second language Writing**, v.5, n. 1, p. 51-75, 1996.

\_\_\_\_\_. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. **Applied Linguistics**, 19 (4) p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Barcelona: Paidós, 1995.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROOS, C. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 66, p. 89-100, 1976.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMEL, Vivian. Writing: The Process of Discovering Meaning. **TESOL Quartely**, v.16, n.2, p. 195-209, 1982.

\_\_\_\_\_. The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. **TESOL Quartely**, v.17, p. 165-187, 1983.

\_\_\_\_\_. Responding to Student Writing. **TESOL Quartely**, v. 19, n. 1, p. 79-101, 1985.

\_\_\_\_\_. Recent Research on Writing Pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 21, p. 697-715, 1987.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação estou realizando uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada, com o objetivo de conhecer melhor as interações e a produção de alunos e professores por meio de um ambiente digital (internet).

Solicito as seguintes autorizações: 1) a utilização dos registros realizados pelo seu filho, durante as aulas de inglês, e disponibilizados no ambiente digital ALED ([www.ufrgs.br/aled](http://www.ufrgs.br/aled)); 2) a realização de entrevista com seu filho, a qual será filmada. Os dados serão usados somente para fins de pesquisa científica por mim, e a pesquisa será divulgada apenas em apresentações e publicações acadêmicas. Cabe salientar que a identidade do seu filho será preservada através do uso de pseudônimo. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa. Apenas a instituição será identificada por se tratar de um estudo envolvendo o Colégio de Aplicação da UFRGS.

A participação do aluno é muito importante, pois ele estará contribuindo para a produção de conhecimento. Agradecemos sua colaboração.

Cordialmente,

Ingrid Kuchenbecker Broch  
Mestranda do curso de Letras  
Professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação/UFRGS  
Fone: 33086990

LI A DESCRIÇÃO ACIMA, CONCORDO COM A PARTICIPAÇÃO DO(A) MEU(MINHA) FILHO(A)  
\_\_\_\_\_ NESTE ESTUDO ACADÊMICO E AUTORIZO O USO  
DOS DADOS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Agendamento da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

## 1) Perfil da díade

*Nome dos sujeitos:*

*Idades:*

*Relato sobre a vida escolar:*

*Contato com a língua inglesa fora do contexto escolar:*

## 2) Relate como foram as interações no Fórum do ALED.

## 3) Fale sobre como foi escrever um texto coletivo em língua inglesa no editor colaborativo de texto EquiText.

## 4) O que mais você gostaria de falar sobre a atividade de escrita coletiva de um texto teatral em língua inglesa em ambiente digital.

## ANEXO C – HISTÓRICO DO EQUITEXT

14/08/2006-08:43	Scene 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	<a href="#">ana</a>	I	--
25/08/2006-08:06	Lord Canterville: Do you wanna live in Canterville Chase? Oh, I don't want to live there... The house has a ghost - The Canterville Ghost!	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:11	Mr Otis: I come from America. America is a modern country. I don't believe in ghosts! [ironically] Have you seen this "Canterville ghost"?	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:13	Lord Canterville: No... But I have heard it at night!	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:16	Mr Otis: I'm not scared, because I don't believe in ghosts.	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:29	Lord Canterville: [amazed]Don't you believe? My aunt saw the ghost... She was so frightened that she was ill for the rest of her life. Also, the servants have seen in so they will not stay in the house at night. Only the housekeeper, Mrs Umney, lives in Canterville Chase. Mrs Umney lives there alone.	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:31	Mr Otis: [thoughtful] Welll... I want to buy the house. I'll buy the ghost as well. Will you sell the Canterville Chase? Will you sell the ghost?	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:32	Lord Canterville: Yes, I will. But, please remember. I told you about the ghost before you bought the house!	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:38	Lord Canterville: Yes, I will. But, please remember: I told you about the ghost before you bought the house!	<a href="#">anita</a>	A	----
25/08/2006-08:40	Mr Otis: Don't worry. I will remember...	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:43	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she bring a pot of tea. They are talking about the house.	<a href="#">anita</a>	I	----
25/08/2006-08:45	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she bring a pot of tea. They are talking about the house.	<a href="#">anita</a>	A	<u>*</u>
25/08/2006-10:10	Mr Otis: I come from America. America is not a poor country. I don't believe in ghosts! [ironically] Have you seen this "Canterville ghost"?	<a href="#">diego</a>	A	----
25/08/2006-10:12	Mr Otis: I'm not scared! [smile] This ghost doesn't exist...	<a href="#">diego</a>	A	----
25/08/2006-10:13	Mr Otis: Don't worry. I will not forget...	<a href="#">diego</a>	A	----
25/08/2006-10:14	Lord Canterville: [amazed]Don't you believe? My aunt saw the ghost... She was so frightened that she was ill for the rest of her life. Also, the servants have seen in so they will not stay in the house at night. Only the housekeeper, Mrs Umney, lives in Canterville Chase. Mrs Umney lives there alone.	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
25/08/2006-10:14	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she bring a pot of tea. They are talking about the house.	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
04/09/2006-08:04	Mr Otis: I'm not scared! [smiling] This ghost doesn't exist...	<a href="#">anita</a>	A	----

04/09/2006-08:25	Mr Otis: Wow... The Canterville Chase is really beautiful! It's a big and old house, isn't?	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:30	Mrs Otis: Oh yes... My sweet [looking at Virginia), close the window. It's a big storm out there![flash of light]	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:34	Washington: But the house is little bit nasty, isn't? Yikes! [making a weird face and pointing the stain]	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:35	Mrs Otis: What's the red stain?	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:35	Mrs Umney: It's a blood!	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:35	Mrs Umney: It's blood!	<a href="#">anita</a>	A	----
04/09/2006-08:36	Everybody: Ohhhhhhh!!!!	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:39	Washington: I don't want a blood-stain in our library! I will remove the stain. I have some Pinkerton's Stain Remover from America!! It can remove any stain! It's a thriller of the nasty!!! Watch!	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:43	Washington walk to the blood-stain. He take the small stick of Pinkerton's Stain Remover on the stain. The stain is removed quickly and easily.	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:44	Washington: Pinkerton's can remove anything! The blood-stain has gone! [smiling]	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:44	Everybody: Ohhhhhhhh!	<a href="#">anita</a>	I	----
04/09/2006-08:58	Scene 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she brings a pot of tea. They are talking about the house.	<a href="#">diego</a>	A	*
04/09/2006-08:58	Mr Otis: Wow... The Canterville Chase is really beautiful! It's a big and old house, it isn't?	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-08:59	Mrs Otis: Oh yes... My dear [looking at Virginia], close the window. It's a big storm out there![flash of light]	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:01	Washington: But the house is a little bit nasty, it isn't? Yikes! [making a weird face and pointing the stain]	<a href="#">diego</a>	A	*
04/09/2006-09:02	Washington: But the house is a little bit nasty, it isn't? Yikes! [making a weird face and pointing the stain]	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:03	Mrs Otis: What's this red stain on the floor?	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:09	One of the twins: Mom!Mom! I'm hungry...I'm tired!	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:11	So all the Otises going to their beds.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:12	SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:13	SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	<a href="#">diego</a>	A	----

04/09/2006-09:13	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase.	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:13	---> SCENE 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she brings a pot of tea. They are talking about the house.	<a href="#">diego</a>	A	* _
04/09/2006-09:17	---> SCENE 3: The Otises hear a strange noise in their corridor, the noise make Mr. Otis wake up. He takes a night light and goes to the corridor.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:18	Mr. Otis: Who's making this terrible noise? [looking at the corridor]	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:19	Canterville Ghost: I am...	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:21	Mr. Otis look at the ghost and see that ghost makes the noise song with his old chains.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:24	Mr. Otis: Wowwww...! Your chains are very old... Would you like to use this oil? That make your chains don`t make this noise...	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:24	Mr. Otis: Wowwww...! Your chains are very old... Would you like to use this oil? That make your chains don`t make this noise...	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:26	Mr. Otis takes the oil to the ghost and goes to sleep. The ghost looks at the oil and stays unhappy.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:29	Canterville Ghost: Nobody has never taken me a oil before.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:30	The Ghost goes to his secret room.	<a href="#">diego</a>	I	----
04/09/2006-09:30	The Ghost goes to his secret room and cried.	<a href="#">diego</a>	A	----
04/09/2006-09:50	Scene 4: Is early and they will have breakfast Washington Otis: What colour is today?	<a href="#">césar</a>	I	----
04/09/2006-09:51	Scene 4: Is early and they will have breakfast	<a href="#">césar</a>	A	----
04/09/2006-09:52	Washington Otis: What colour is today?	<a href="#">césar</a>	I	----
04/09/2006-09:52	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He want to buy the Canterville Chase...	<a href="#">bruno</a>	A	----
04/09/2006-09:53	---> SCENE 2: Mrs Umney (the housekeeper) and the Otises are in the library. Mrs Umney put teacups on the table and she brings a pot of tea. They are talking about the house...	<a href="#">bruno</a>	A	* _
04/09/2006-09:53	Washington: But the house is a little bit nasty, it isn't? Yikes! [making a weird face and pointing the stain].	<a href="#">bruno</a>	A	----
04/09/2006-09:55	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh	<a href="#">césar</a>	A	----
04/09/2006-09:56	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh	<a href="#">césar</a>	A	* _
04/09/2006-09:56	The Otises begin to discuss about the colour of the blood-stain	<a href="#">bruno</a>	I	----



04/09/2006-09:58	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh. She feel sad and she cried. She fell sorry for the ghost.	<a href="#">césar</a>	A	*
04/09/2006-09:58	OOO brunnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUishuaiHsuaHUsapeeeraaeeee	<a href="#">césar</a>	I	----
04/09/2006-10:01	OOO brunnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUishuaiHsuaHUsapeeeraaeeeeFAAAZ ACENAAA 5 QUE A GENTE FAZ ESSA, OU AO CONTRARIO, TA AFIMMM???? TU QUE ESCOLHEEEEE...BELEZA?	<a href="#">césar</a>	A	----
04/09/2006-10:03	OOO brunnn a gente ta escrevendo aqui também meoooo...shAUishuaiHsuaHUsapeeeraaeeeeFAAAZ ACENAAA 5 QUE A GENTE FAZ ESSA, OU AO CONTRARIO, TA AFIMMM???? TU QUE ESCOLHEEEEE...BELEZA?	<a href="#">césar</a>	E	----
04/09/2006-10:11	The Otises begin to discuss about the colour of the blood-stain	<a href="#">césar</a>	E	----
04/09/2006-10:13	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before breakfast, but Virginia Otis do not laugh. She feel sad and she cried. She fell sorry for the ghost.	<a href="#">césar</a>	A	*
04/09/2006-10:15	Virginia: The stain has been here for three hundred years. The poor ghosts puts the stain on the floor every nigh. Can not you leave the stain here??	<a href="#">césar</a>	I	----
04/09/2006-10:15	Scene 5: The Otises hear a strong noise coming from downstairs. They go check, and see that the ghost be with the armor.The ghost' knee is hurt, the Otises offer a medicine.	<a href="#">bruno</a>	I	----
04/09/2006-20:40	---> SCENE 1: Mr Hiram B. Otis is talking with the Lord Canterville in the garden of the Canterville Chase. He wants to buy the Canterville Chase...	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-20:42	Mr Otis: I came from America. America is not a poor country. I don't believe in ghosts! [ironically] Have you ever seen this "Canterville ghost"?	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-20:53	Lord Canterville: [amazed] Don't you believe? My aunt saw the ghost... She was so frightened. Also, the servants have seen it. Only the housekeeper, Mrs Umney, lives in the Canterville Chase. Mrs Umney lives there alone.	<a href="#">denise</a>	A	*
04/09/2006-20:55	Lord Canterville: [amazed] Don't you believe? My aunt saw the ghost... She was so frightened. Also, the servants have seen it. Only the housekeeper, Mrs Umney, is able to live in the Canterville Chase. She lives there alone.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-20:59	Mr Otis: Don't worry. I will not forget...	<a href="#">denise</a>	A	*
04/09/2006-20:59	Mr Otis: Don't worry. I won't forget...	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:05	---> SCENE 2: Mrs Umney and the Otises are in the library. Mrs Umney puts the teacups on the table and she brings a pot of tea. All the Otises begin to speak about something.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:09	Washington: I will remove the stain. I have some Pinkerton's Stain Remover from America!! It can remove any stain! It's a thriller of the nasty!!! Look!	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:11	Washington: I'll remove this stain. I have some Pinkerton's Stain Remover from America!! It can remove anything! It's a thriller of the nasty!!! Look!	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:11	Washington walks to the blood-stain. He takes the small stick of Pinkerton's Stain Remover on the stain. The stain is removed quickly and easily.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-	---> SCENE 3: The Otises hear a strange noise in their corridor, the noise	<a href="#">denise</a>	A	----

21:12	makes Mr. Otis wakes up. He takes a night light and goes to the corridor.			
04/09/2006-21:14	Mr. Otis looks at the ghost and see that ghost makes the noise song with his old chains.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:15	The Ghost goes to his secret room and cry.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:17	The Ghost goes to his secret room and begins to cry.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:21	Scene 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:22	---> SCENE 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:24	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She feels sad. She feels sorry for the ghost.	<a href="#">denise</a>	A	*
04/09/2006-21:25	---> SCENE 4: It was early when all the Otises go to have breakfast.	<a href="#">denise</a>	A	*
04/09/2006-21:28	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She felt sad. She felt sorry for the ghost.	<a href="#">denise</a>	A	*
04/09/2006-21:30	Virginia: The stain has been here for three hundred years. We have been here for three weeks. The poor ghosts puts the stain on the floor every night. Can not you leave the stain here??	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:31	d	<a href="#">denise</a>	I	----
04/09/2006-21:33	Although Virginia says this, the others Otises didn't listen her.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:37	Although Virginia says this, the others Otises didn't listen her.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:55	Scene 5: The Otises hear a strong noise and coming from downstairs. They go to check, and see what is happening. They saw the ghost. He was sitting next to the armour. He had broken his knee. So, the Otises take him some medicine.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-21:57	---> SCENE 5: The Otises hear a strong noise and come from downstairs. They go to see what is happening. They saw the ghost. He was sitting next to the armour. He had broken his knee. So, the Otises take him some medicine.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-22:09	Mr. Otis: Are you ok? Would you like to take some medicine?	<a href="#">denise</a>	I	----
04/09/2006-22:10	---> SCENE 5: The Otises hear a strong noise and come from downstairs. They go to see what is happening. They saw the ghost. He was sitting next to the armour. He had broken his knee.	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-22:11	Mr. Otis: Are you ok? Would you like to take some medicine? [the twins laughed loudly]	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-22:11	Mr. Otis: Are you ok? Would you like to take some medicine? [the twins laugh loudly]	<a href="#">denise</a>	A	----
04/09/2006-22:14	Mr. Otis: Are you ok? Would you like to take some medicine? I have a bottle of Dr Dobell's medicine. It's good for stomach-aches and headaches. Please	<a href="#">denise</a>	A	----

	take the medicine. [the twins laugh loudly]			
08/09/2006-14:04	All the Otises go to their beds.	<a href="#">ganita</a>	A	----
11/09/2006-08:06	Mrs Otis: Oh! It's really later... Come on! Go to your beds, kids!	<a href="#">ana</a>	I	----
11/09/2006-08:07	---> SCENE 3: The Otises hear a strange noise in their corridor, the noise makes Mr. Otis to wake up. He takes a night light and goes to the corridor.	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:09	Mr. Otis takes the oil to the ghost and goes to sleep. The ghost looks at the oil and stays unhappy. Mr. Otis goes to your bed again.	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:12	Canterville Ghost: [angry] Nobody has never taken me a oil before!	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:15	The Ghost takes off the oil and he goes to your secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises.	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:17	---> SCENE 4: It is early and the Otises is having breakfast.	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:32	Washington: This Ghost is very stupid! He is so old fashion! He's "out"! Is it possible that he doesn't know that pink is the summer colour????	<a href="#">ana</a>	I	----
11/09/2006-08:33	---> SCENE 5: The Otises hear a strong noise and come from downstairs. They go to see what is happening. They see the ghost. He is sitting next to the armour. He had broken his knee.	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:34	Washington: This Ghost is very stupid! He is so old fashion! He's "out"! [indignant] Is it possible that he doesn't know that pink is the summer colour????	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:36	The Ghost: [angry]I don't want your medicine! You are a son of the - piiiiiiiiiiiiiii...-!!!	<a href="#">ana</a>	I	----
11/09/2006-08:37	The Ghost: [angry]I don't want your medicine! You are a son of the (piiiiiiiiiiiiiiii...) !!!	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:38	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She felt sad. She felt sorry for the ghost.	<a href="#">ana</a>	A	<u>*</u>
11/09/2006-08:39	Washington: But the house is a little bit nasty, it isn't? Yikes! [making a weird face and pointing the stain].	<a href="#">ana</a>	A	----
11/09/2006-08:58	The Ghost takes off the oil and goes to your secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises, and he begins to cry...	<a href="#">diego</a>	A	----
11/09/2006-09:05	The Ghost: [angry]I don't want your medicine! You are the son of a bitch!!!	<a href="#">diego</a>	A	----
11/09/2006-09:09	Mrs.Otis: Oh my god!!!What did you say?!This ghost is so unpolite...I'm very scared!!!	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:09	Mrs.Otis: Oh my god!!!What did you say?!This ghost is so unpolite...I'm very scared!!!	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
11/09/2006-09:10	The Ghost: [angry]I don't want your medicine! You are the son of a bitch!!!	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
11/09/2006-09:11	The Ghost: [angry]I don't want your medicine! You are a son of a bitch!!!	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>

11/09/2006-09:12	Mr.Otis: What?!You called me "a son of a bitch"?!You are a stupid ghost!!!	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:15	Mr.Otis takes a gun and put it on the ghost's head, the ghost smiles...	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:17	Canterville Ghost: Ha!Ha!Ha!I can't be kill...You are a stupid guy...I'm dead!!!	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:17	Canterville Ghost: Ha!Ha!Ha!I can't be kill...You are a stupid guy...I'm dead!!!	<a href="#">diego</a>	A	----
11/09/2006-09:20	The ghost goes to his secret room, he makes a plan to scare the twins and the Otises, but he is so unhappy...Why does he can't scare the Otises?!	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:23	---> SCENE 6: The ghost is in his secret room, and he is talking to himself...	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:26	The ghost goes to his secret room, he makes a plan to scare the twins and the Otises, but he is so unhappy...Why can't he scare the Otises?!	<a href="#">diego</a>	A	----
11/09/2006-09:29	Canterville Ghost: Oh shit...How can I scare the Otises?! [thinking] Oh my god!!!I have an idea...And it's a great idea... [makes a scary face]	<a href="#">diego</a>	I	----
11/09/2006-09:39	Mr Otis: Don't worry. I won't forget..	<a href="#">bruno</a>	A	----
11/09/2006-09:40	Mr Otis: I came from America, America is not a poor country. I don't believe in ghosts! [ironically] Have you ever seen this "Canterville ghost"?	<a href="#">beto</a>	A	----
11/09/2006-09:42	---> SCENE 4: It is early and the Otises are having breakfast.	<a href="#">carlos</a>	A	----
11/09/2006-09:44	The Otises are talking and laughing about the blood-stain before the breakfast, but Virginia Otis doesn't laugh. She felt sad. She felt sorry for the ghost.	<a href="#">carlos</a>	A	*
11/09/2006-09:45	Virginia: The stain has been here for three hundred years. We have been here for three weeks. The poor ghosts puts the stain on the floor every nighth. Can not you leave the stain here??	<a href="#">carlos</a>	A	----
15/09/2006-19:57	Mr. Otis looks at the ghost and sees that ghost makes the noise song with his old chains.	<a href="#">denise</a>	A	----
15/09/2006-19:59	The Ghost takes off the oil and goes to his secret room. He is very angry and he is cursing all the Otises, and he begins to cry...	<a href="#">denise</a>	A	----
15/09/2006-20:03	Virginia: The stain has been here for three hundred years. We have been here for three weeks. The poor ghosts puts the stain on the floor every night. Can't you leave the stain here??	<a href="#">denise</a>	A	----
15/09/2006-20:06	Mr.Otis takes a gun and puts it on the ghost's head, the ghost smiles...	<a href="#">denise</a>	A	----
18/09/2006-08:10	---> SCENE 7: It's later and The Otises go to bed.	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:18	---> SCENE 7: It's later and The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost planned to visit the twins in the night. He planned to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">anita</a>	A	----
18/09/2006-08:19	The Twins: Good night, Mom. Good night, dad!	<a href="#">anita</a>	I	----

18/09/2006-08:20	Mrs Otis: Good night kids!	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:21	They go to bed and the ghost climb the stairs and walk along the corridor.	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:24	The Ghost: It's today that I fright the twins!	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:24	The Ghost: It's today that I fright the twins! Wahahahahaha!!!!	<a href="#">anita</a>	A	----
18/09/2006-08:31	The Ghost: It's today that I fright the twins! Wahahahahaha!!!!	<a href="#">anita</a>	A	<u>*</u>
18/09/2006-08:35	---> SCENE 8: Virginia is walking along the corridor. She look the twin's bedroom. They are laughing.	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:36	Virginia: What happened?	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:37	Twins [together]: The Ghost is very dumb!!! Wahahahaha!!!	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:39	Virginia: Can't you leave the poor ghost alone? Why do you want to hurt him? Why do you want to play tricks on him? He has lived here for a very long time! Leave him alone!	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:40	The twins don't listen, but the ghost hear Virginia's words. The words give him hope.	<a href="#">anita</a>	I	----
18/09/2006-08:41	The twins don't listen, but the ghost hear Virginia's words. The words give him hope. Virginia hear anybody crying and she goes to the library.	<a href="#">anita</a>	A	----
18/09/2006-08:42	The twins don't listen, but the ghost hear Virginia's words. The words give him hope. Virginia hear anybody crying and she goes to the library. In the library, she see the ghost looking at the window.	<a href="#">anita</a>	A	----
18/09/2006-09:00	---> SCENE 7: It was later when The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost planned to visit the twins at night. He planned to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">diego</a>	A	----
18/09/2006-09:01	---> SCENE 8: Virginia is walking along the corridor. She looks the twin's bedroom. They are laughing.	<a href="#">diego</a>	A	----
18/09/2006-09:04	Virginia: What happened with you?!	<a href="#">diego</a>	I	----
18/09/2006-09:04	Canterville Ghost: Can you answer me a question?! Please...	<a href="#">diego</a>	I	----
18/09/2006-09:05	Virginia: Sure!	<a href="#">diego</a>	I	----
18/09/2006-09:13	Virginia: Sure!	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
18/09/2006-09:15	Virginia: Sure!	<a href="#">diego</a>	A	<u>*</u>
18/09/2006-09:28	The ghost walks to the twin's bedroom, and looks to the twins, they are sleeping and dreaming...	<a href="#">diego</a>	I	----
18/09/2006-	Vamo deixar assim galera, tipo....a gente acaba a cena e dai quando acabar	<a href="#">carlos</a>	I	----

09:42	<p>vem aqui e coloca na cena que acabou e talzz...dai assim fica mais fácil, e a gente não precisa ir até lá o Fórum pra ver as coisas....=DCésar e Carlos1- Compra da casa. FEITO2- Otises chegam na casa. FEITO* Mancha na biblioteca.* Vão dormir.3- Óleo nas correntes do fantasma (barulho no corredor).* Gêmeos atiram traveseiros. FEITO4- A mancha na biblioteca com outra cor.* Otises dão risadas e sobem as escadas para tomar café (aquelas escadas que ficam nas cortinas).* Virgínia fica triste e critica. FEITO5- Otises ouvem barulhos da biblioteca.* Descem a escada e o fantasma está com a armadura.* Otises oferecem remédio. O Fantasma se irrita.6- O fantasma vai para sua sala secreta e planeja assustar os gêmeos.7- Os gêmeos dizem "Boa Noite" e "Feliz Halloween" e todos vão dormir, deixando o corredor vazio. O Fantasma aparece, vê a placa e abóbora deixada pelos gêmeos. Se assusta e sai correndo. Virgínia aparece no corredor e critica o gêmeos que continuam rindo.8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede.9- Otises estão procurando por Virginia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma</p>			
18/09/2006-09:44	<p>Vamo deixar assim galera, tipo....a gente acaba a cena e dai quando acabar vem aqui e coloca na cena que acabou e talzz...dai assim fica mais fácil, e a gente não precisa ir até lá o Fórum pra ver as coisas....=DCésar e Carlos1- Compra da casa. FEITO 2- Otises chegam na casa. FEITO* Mancha na biblioteca.* Vão dormir. 3- Óleo nas correntes do fantasma (barulho no corredor).* Gêmeos atiram traveseiros. FEITO 4- A mancha na biblioteca com outra cor.* Otises dão risadas e sobem as escadas para tomar café (aquelas escadas que ficam nas cortinas).* Virgínia fica triste e critica. FEITO 5- Otises ouvem barulhos da biblioteca.* Descem a escada e o fantasma está com a armadura.* Otises oferecem remédio. O Fantasma se irrita.FEITO 6- O fantasma vai para sua sala secreta e planeja assustar os gêmeos. FEITO 7- Os gêmeos dizem "Boa Noite" e "Feliz Halloween" e todos vão dormir, deixando o corredor vazio. O Fantasma aparece, vê a placa e abóbora deixada pelos gêmeos. Se assusta e sai correndo. Virgínia aparece no corredor e critica o gêmeos que continuam rindo. FEITO 8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede.9- Otises estão procurando por Virginia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma</p>	<a href="#">carlos</a>	A	----
18/09/2006-09:46	<p>Vamo deixar assim galera, tipo....a gente acaba a cena e dai quando acabar vem aqui e coloca na cena que acabou e talzz...dai assim fica mais fácil, e a gente não precisa ir até lá o Fórum pra ver as coisas....=DCésar e Carlos 1- Compra da casa. FEITO..... 2- Otises chegam na casa. Mancha na biblioteca.* Vão dormir.FEITO..... 3- Óleo nas correntes do fantasma (barulho no corredor).* Gêmeos atiram traveseiros. FEITO..... 4- A mancha na biblioteca com outra cor.* Otises dão risadas e sobem as escadas para tomar café (aquelas escadas que ficam nas cortinas).* Virgínia fica triste e critica. FEITO..... 5- Otises ouvem barulhos da biblioteca.* Descem a escada e o fantasma está com a armadura.* Otises oferecem remédio. O Fantasma se irrita.FEITO..... 6- O fantasma vai para sua sala secreta e planeja assustar os gêmeos. FEITO..... 7- Os gêmeos dizem "Boa Noite" e "Feliz Halloween" e todos vão dormir, deixando o corredor vazio. O Fantasma aparece, vê a placa e abóbora deixada pelos gêmeos. Se assusta e sai correndo. Virgínia aparece no corredor e critica o gêmeos que continuam rindo. FEITO..... 8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede. FEITO.....9- Otises estão procurando por Virginia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma</p>	<a href="#">carlos</a>	A	----
18/09/2006-09:48	<p>Vamo deixar assim galera, tipo....a gente acaba a cena e dai quando acabar vem aqui e coloca na cena que acabou e talzz...dai assim fica mais fácil, e a gente não precisa ir até lá o Fórum pra ver as coisas....=DCésar e Carlos 1- Compra da casa. FEITO..... 2- Otises chegam na casa. Mancha na biblioteca.* Vão dormir.FEITO..... 3- Óleo nas correntes do</p>	<a href="#">carlos</a>	A	----

	<p>fantasma (barulho no corredor).* Gêmeos atiram travesseiros. FEITO..... 4- A mancha na biblioteca com outra cor.* Otises dão risadas e sobem as escadas para tomar café (aquelas escadas que ficam nas cortinas).* Virgínia fica triste e crítica. FEITO..... 5- Otises ouvem barulhos da biblioteca.* Descem a escada e o fantasma está com a armadura.* Otises oferecem remédio. O Fantasma se irrita.FEITO..... 6- O fantasma vai para sua sala secreta e planeja assustar os gêmeos. FEITO..... 7- Os gêmeos dizem "Boa Noite" e "Feliz Halloween" e todos vão dormir, deixando o corredor vazio. O Fantasma aparece, vê a placa e abóbora deixada pelos gêmeos. Se assusta e sai correndo.Virgínia aparece no corredor e critica o gêmeos que continuam rindo. FEITO..... 8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede. FEITO.....9- Otises estão procurando por Virgínia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma</p>			
18/09/2006-09:49	<p>Vamo deixar assim galera, tipo...a gente acaba a cena e dai quando acabar vem aqui e coloca na cena que acabou e talzz...dai assim fica mais fácil, e a gente não precisa ir até lá o Fórum pra ver as coisas....=DCésar e Carlos 1- Compra da casa. FEITO..... 2- Otises chegam na casa. Mancha na biblioteca.* Não dormir.FEITO..... 3- Óleo nas correntes do fantasma (barulho no corredor).* Gêmeos atiram travesseiros. FEITO..... 4- A mancha na biblioteca com outra cor.* Otises dão risadas e sobem as escadas para tomar café (aquelas escadas que ficam nas cortinas).* Virgínia fica triste e crítica. FEITO..... 5- Otises ouvem barulhos da biblioteca.* Descem a escada e o fantasma está com a armadura.* Otises oferecem remédio. O Fantasma se irrita.FEITO..... 6- O fantasma vai para sua sala secreta e planeja assustar os gêmeos. FEITO..... 7- Os gêmeos dizem "Boa Noite" e "Feliz Halloween" e todos vão dormir, deixando o corredor vazio. O Fantasma aparece, vê a placa e abóbora deixada pelos gêmeos. Se assusta e sai correndo.Virgínia aparece no corredor e critica o gêmeos que continuam rindo. FEITO..... 8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede. FEITO.....9- Otises estão procurando por Virgínia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma</p>	<a href="#">carlos</a>	A	*
18/09/2006-09:55	PARTE DO BRUNO, PRA NOSSA NÃO FICAR ENCIMA...ELE VAI FAZER A 9 E A GENTE A 10	<a href="#">carlos</a>	I	----
18/09/2006-09:59	The wall opened. There was darkness beyond the wall and a cold wind.	<a href="#">bruno</a>	A	----
18/09/2006-10:00	The wall opened. There was darkness beyond the wall and a cold wind.	<a href="#">bruno</a>	A	----
18/09/2006-10:01	Chanterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">bruno</a>	I	----
18/09/2006-10:04	SCENE 10: They are in the forest for the funeral.	<a href="#">carlos</a>	I	----
18/09/2006-10:05	Chanterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">bruno</a>	I	----
18/09/2006-10:06	Chanterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">carlos</a>	C	----
18/09/2006-10:06	Chanterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">carlos</a>	E	----
18/09/2006-10:06	SCENE 10: They are in the forest for the funeral.	<a href="#">bruno</a>	A	----

18/09/2006-10:07	SCENE 10: They are in the forest for the funeral.	<a href="#">carlos</a>	A	----
18/09/2006-10:07	Chanterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">bruno</a>	A	----
18/09/2006-10:12	SCENE 9: Virginia didn't come downstairs for supper. MR. Otis sent a servant to her room. The servant couldn't find Virginia. So everybody searched the house.	<a href="#">bruno</a>	I	----
18/09/2006-10:12	SCENE 9: Virginia didn't come downstairs for supper. Mr. Otis sent a servant to her room. The servant couldn't find Virginia. So everybody searched the house.	<a href="#">bruno</a>	A	----
18/09/2006-10:12	SCENE 9: Virginia didn't come downstairs for supper. Mr. Otis sent a servant to her room. The servant couldn't find Virginia. So everybody searched the house.	<a href="#">bruno</a>	B	----
22/09/2006-09:52	They go to bed. The ghost climbs the stairs and walks along the corridor.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:01	Virginia: What happened with you?!	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:03	Virginia: Sure!	<a href="#">denise</a>	A	* _
22/09/2006-10:22	The twins don't listen, but the ghost hear Virginia's words. The words give him hope. One afternoon, Virginia goes to the library. The library door is slightly open. There was somebody sat by the window. It was the Canterville Ghost! He is looking at the library window which was made of coloured glass. There were words painted on the glass.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:26	Virginia: I feel very sorry for you!, I'm sorry that my brothers weren't very kind to you. But you did try to frighten them!.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:28	The ghost: Yes I did. It's my job to frighten everyone who comes to Canterville Chase.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:28	The ghost: Yes I did. It's my job to frighten everyone who comes to Canterville Chase.	<a href="#">denise</a>	E	----
22/09/2006-10:29	The ghost: Yes, I did. It's my job to frighten everyone who comes to Canterville Chase	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:29	The ghost: Yes, I did. It's my job to frighten everyone who comes to Canterville Chase	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:32	Virginia: You're very wicked. Mrs Umney, the housekeeper, told us that you killed your wife.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:33	Virginia: You are very wicked. Mrs Umney, the housekeeper, told us that you killed your wife.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:35	Canterville Ghost: Can you answer me a question?!Please...	<a href="#">denise</a>	E	----
22/09/2006-10:35	Virginia: Sure!	<a href="#">denise</a>	E	* _
22/09/2006-10:40	Ghost: Yes, I did. But she wasn't very kind. And it wasn't very kind of her brothers to starve me to death.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:41	Ghost: Yes, I did. But she wasn't very kind. And it wasn't very kind of her brothers to starve me to death.	<a href="#">denise</a>	A	----



22/09/2006-10:43	Virginia: Starve you to death?. Oh, poor ghost, are you hungry? Would you like a sandwich?	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:48	Ghost: No thank you. I never eat anything. But you are very kind. I like you!. You aren't nasty and unkind as the rest of your family.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:49	Ghost: No, thank you. I never eat anything. But you are very kind. I like you!. You aren't nasty and unkind then the rest of your family.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:52	Virginia: Ohh shut up! Don't say anything bad to my family. You don't have this right.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:54	Ghost: I'm Sorry, miss Virginia, but don't go please. I'm so lonely and so unhappy. I don't know what to do. I want to go to sleep and I cannot!.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-10:56	Ghost: I am Sorry, Miss Virginia, but don't go, please. I am so lonely and so unhappy. I don't know what to do. I want to go to sleep and I cannot!.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-10:56	Virginia: Ohh shut up! Don't say anything too bad for my family. You don't have this right.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-11:00	Virginia walks across the library and looks at the old face of the ghost. It is a sad face.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:01	Virginia: Poor ghost!!! How can I help you?	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:02	Virginia: Starve you to death?. Oh, poor ghost, Are you hungry? Would you like a sandwich?	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-11:07	Ghost: Ohhhh far away in the woods, there is a little garden. In the garden the grass grows long and thick. There are many flowers and trees... The nightingale sings all night along ...[the ghost continou speaks ---> bla bla bla] it's beautiful...!!!	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:07	Ghost: Ohhhh far away in the woods, there is a little garden. In the garden the grass grows long and thick. There are many flowers and trees... The nightingale sings all night along ...[the ghost continues speak ---> bla bla bla] it's beautiful...!!!	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-11:09	Virginia [putting her hands over her face]: You mean it is the Garden of Death!	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:11	Ghost: yeah!!, The Garden of Sleep!. But only Love can open the door to the garden. For love is stronger than death.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:12	Ghost: yeah!!, The Garden of Sleep!. But only love can open the door to the garden. For love is stronger than death.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-11:14	Virginia doesn't know what to say.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:15	Ghost: Have you read the writing on the library window?	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:16	Virginia: Yes, but I don't understand it.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:21	Ghost: Look! It says: "When a golden girl shall weep, for the ghost that cannot sleep, then the dead at last shall die, and in restful earth may lie". The words mean you must weep for me.	<a href="#">denise</a>	I	----
22/09/2006-11:22	Virginia: What do I have to do?	<a href="#">deniose</a>	I	----

22/09/2006-11:24	Ghost: Look! It says: "When a golden girl shall weep. For the ghost that cannot sleep. Then the dead at last shall die. And in restful earth may lie". The words mean you must weep for me.	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-11:24	Ghost: Have you read the writing on the library window?	<a href="#">denise</a>	A	----
22/09/2006-20:01	SCENE 9: Virginia don't come downstairs for supper. Mr. Otis sent a servant to her room. The servant can't find Virginia. So, everybody search Virginia in the house.	<a href="#">anita</a>	A	----
25/09/2006-08:05	The wall open. There was darkness beyond the wall and a cold wind.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:06	Canterville Ghost: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:07	SCENE 9: Virginia don't come downstairs for supper. Mr. Otis send a servant to her room. The servant can't find Virginia. So, everybody search Virginia in the house.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:09	Virginia: Yes, but I didn't understand it.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:12	Canterville Ghost: You must come with me into the darkness. You will see strange things. You will hear strange voices, but nothing will hurt you. You are good and kind. The dark can't hurt you.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:14	Virginia don't answer and the ghost wait. He had waited for three hundred years. This are the longest minute of all that time.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:15	Virginia: I'm not afraid... I will come with you into the dark.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:16	The ghost kiss her hand. The ghost hold her hand and they walk to the wall of the library. The wall open. There was darkness beyond the wall and a cold wind.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:17	The ghost kiss her hand. The ghost hold her hand and they walk to the wall of the library. The wall open. There was darkness beyond the wall and a cold wind. The voices speak out of the wind.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:19	Virginia walk into the darkness with the ghost. They disappear through the library wall.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:19	The Voices: Go back, Virginia. Go back before it's too late.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:21	SCENE 9: Virginia don't come downstairs for supper. Mr. Otis send a servant to her room. The servant can't find Virginia. So, everybody search Virginia in the house. They look everywhere, but they can't find her. Mr. Otis and Mrs. Otis are very worry.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:22	Mr Otis: Where is my little girl? I'm so upset!	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:22	Mrs Otis: Where is my little girl? I'm so upset!	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:24	Mr Otis: Our daughter are missing and this is our fault!	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:27	Suddenly, a strange music sound inside the house and a door open at the top of the stairs. Virginia appear.	<a href="#">ana</a>	I	----

25/09/2006-08:28	Suddenly, a strange music sound inside the house and a door open at the top of the stairs. Virginia appear. She look down the stairs at your family. Her face is very pale and she carry a small box in her hands.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:30	Mr Otis: Where have you been? [angrily] Your mother has been very worried. You have frightened us all. You must never play a trick like this again!	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:31	The twins: Except on the ghost. You can play tricks on the ghost!	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:32	Virginia: Father, I have been with the ghost. He is dead and now he can rest. He gave me this box of beautiful jewel before he died.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:33	Virginia show her father the small box. Inside are necklace made of red stones.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:34	Mr Otis: Where did get this? Where have you been?	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:35	Virginia: Come. I will show you.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:37	She turn back to the door at the top of the stairs. All of the family follow her.	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:40	She turn back to the door at the top of the stairs. All of the family follow her.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:42	SCENE 10: The Otises follow Virginia along a secret corridor. They come to an old wooden door which is open. Beyond the door is a little room with a low ceiling. There is an iron ring in the wall and two chains. At the end of the chains is a skeleton.	<a href="#">ana</a>	A	----
25/09/2006-08:45	Virginia: This is the body of Sir Simon of Canterville. He murdered his wife in 1575 (fifteen seventy five). Then his wife's brother shut him in this room. He was given no food. Sir Simon starved to death ...	<a href="#">ana</a>	I	----
25/09/2006-08:56	Ghost: I am Sorry, Miss Virginia, but don't go, please. I am so lonely and so unhappy. I don't know what to do. I want to go to sleep and I cannot!	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:02	Virginia goes into the darkness with the ghost. They disappear through the library wall.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:02	Virginia walks into the darkness with the ghost. They disappear through the library wall.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:05	Suddenly, a strange music sound inside the house and a door open at the top of the stairs. Virginia appears. She looks down the stairs at your family. Her face is very pale and she carries a small box in her hands.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:06	Virginia: Father, I have been with the ghost. He is dead and now he can rest. He gave me this box of beautiful jewel before he died.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:07	Virginia shows for her father the small box. Inside there is a necklace made of red stones.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:07	She turns back to the door at the top of the stairs. All of the family follow her.	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-09:12	Virginia: This is the body of Sir Simon of Canterville. He murdered his wife in 1575, because she traied him. Then her loving shut him in this room. He was given no food and no water. Sir Simon starved to death ...	<a href="#">diego</a>	A	----
25/09/2006-	The Otises have been so upset and angry to the wife of Sr.Simon...	<a href="#">diego</a>	I	----



	rindo. FEITO..... 8- Virgínia sai pela casa e encontra o fantasma na biblioteca. Ela conversa com ele e vê a mensagem na janela.* Os dois seguem pela fenda na parede. FEITO.....9- Otises estão procurando por Virgínia.* Ela reaparece de repente e conta o que deve ser feito.....FEITO10- Otises na floresta para a cerimônia de enterro do fantasma.....FEITOACABOOOOOOOOOOOOOOOOOOO ↵* \o/			
25/09/2006-10:07	Characters-> Ghost: [img]http://www.fenomeno.trix.net/images/fenomeno-fantasmab.jpg	<a href="#">césar</a>	I	----
25/09/2006-10:08	Characters-> Ghost: [img]http://www.fenomeno.trix.net/images/fenomeno-fantasmab.jpg[img]	<a href="#">césar</a>	A	----
25/09/2006-10:08	Characters-> Ghost: [img]http://www.fenomeno.trix.net/images/fenomeno-fantasmab.jpg[img]	<a href="#">césar</a>	E	----
02/10/2006-08:34	The Otises go to the ghost's funeral. Virginia are crying but she is are so happy for the ghost...	<a href="#">anita</a>	A	----
02/10/2006-08:36	Virginia: rest in peace... I'm so happy for you...	<a href="#">anita</a>	I	----
02/10/2006-08:39	Virginia takes a flower on the ghost's tomb.After that, all the Otises get out and they live happy forever...	<a href="#">anita</a>	I	----
02/10/2006-08:40	Mean while at the house...	<a href="#">anita</a>	I	----
02/10/2006-08:40	Meanwhile at the house...	<a href="#">anita</a>	A	----
02/10/2006-08:41	The Otises (except Washington) go to the ghost's funeral. Virginia are crying but she is are so happy for the ghost...	<a href="#">anita</a>	A	----
02/10/2006-08:43	Washington: I'll still remove the stain of the floor with the Pinkerton's Stain Remover!!!	<a href="#">anita</a>	I	----
02/10/2006-08:58	Mr.Otis: So! How can I help you?!And the ghost...	<a href="#">diego</a>	A	----
02/10/2006-08:59	The Otises (except Washington) go to the ghost's funeral. Virginia are crying but she is so happy for the ghost...	<a href="#">diego</a>	A	----
09/10/2006-09:15	Mr Otis: [exciting] Wow... The Canterville Chase is really beautiful! It's a big and old house, it isn't?	<a href="#">diego</a>	A	----
09/10/2006-09:59	<a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a>	<a href="#">césar</a>	I	----
09/10/2006-10:00	[tag] <a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a> [tag]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:00	[img] <a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a> [tag]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:00	[img] <a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a> [img]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:01	[htm] <a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a> [htm]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:01	<a href="http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif">http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif</a>	<a href="#">césar</a>	A	----

09/10/2006-10:02	[tag]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/tag]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:02	[htm]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/htm]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:02	[html]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/html]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:02	[img]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/img]	<a href="#">césar</a>	A	----
09/10/2006-10:03	[img]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/img]	<a href="#">césar</a>	E	----
09/10/2006-10:07	He pushed open the door of the twins' bedroom. The door banged against the wall. He had planned to shout and hold his head in his hands. But a haevy jug of water fell from the top of the door.	<a href="#">bruno</a>	I	----
09/10/2006-10:07	[gif]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/gif]	<a href="#">césar</a>	I	----
09/10/2006-10:07	[gif]http://www6.ufrgs.br/aled/acervo/arquivos/1493.gif[/gif]	<a href="#">césar</a>	E	----
09/10/2006-10:08	He pushed open the door of the twins' bedroom. The door banged against the wall. He had planned to shout and hold his head in his hands. But a haevy jug of water fell from the top of the door.	<a href="#">bruno</a>	C	----
09/10/2006-10:11	The twins had played a trick on him, He was soaked with water. The twins shouted and laughed. The ghost ran back down the corridor. He couldn't frighten teh twins. He couldn't frighten anyone in the Otises family.	<a href="#">bruno</a>	I	----
09/10/2006-10:12	He pushed open the door of the twins' bedroom. The door banged against the wall. He had planned to shout and hold his head in his hands. But a heavy jug of water fell from the top of the door.	<a href="#">césar</a>	A	----
12/10/2006-21:52	The Otises (except Washington) go to the ghost's funeral. Virginia is crying but she cries of hapiness!	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-21:56	Mr Otis: Our daughter is missing and this is our fault!	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-22:05	SCENE 9: Virginia didn't come downstairs for supper. So Mr. Otis sends a servant to her room. The servant can't find Virginia. Thus, everybody begin to look for Virginia in the house. They look everywhere, but they can't find her. Mr. Otis and Mrs. Otis are very worry.	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-22:09	Virginia doesn't answer and the ghost waits. He had waited for three hundred years. This is the longest minute of all that time.	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-22:10	Virginia: What I have to do?	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-22:21	The twins had played a trick on him, He was soaked with water. The twins shouted and laughed. The ghost ran back down the corridor. He couldn't frighten the twins. He couldn't frighten anyone in the Otises family.	<a href="#">denise</a>	A	----
12/10/2006-22:44	---> SCENE 4: It was early when the Otises being to have breakfast.	<a href="#">denise</a>	A	----
16/10/2006-08:08	---> SCENE 7: It's later when The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost planned to visit the twins at night. He planned to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">anita</a>	A	----

16/10/2006-08:09	He open the door of the twins' bedroom. The door bang against the wall. He plan to shout and hold his head in his hands. But a heavy jug of water fell from the top of the door.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:10	The twins play a trick on him, He was soak with water. The twins shout and laugh. The ghost run back down the corridor. He can't frighten the twins and anyone in the Otises family.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:11	---> SCENE 7: It's later when The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost planned to visit the twins at night. He planned to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:14	He opens the door of the twins' bedroom. The door bangs against the wall. He plans to shout and hold his head in his hands. But a heavy jug of water falls from the top of the door.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:14	The twins play a trick on him, He is soak with water. The twins shout and laugh. The ghost runs back down the corridor. He can't frighten the twins and anyone in the Otises family.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:17	---> SCENE 11: Meanwhile at the house...	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:17	---> SCENE 10: The Otises follow Virginia along a secret corridor. They come to an old wooden door wich is open.Beyond the door is a little room with a low ceiling. There is an iron ring in the wall and two chains. At the end of the chains is a skeleton.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:18	---> SCENE 9: Virginia don't come downstairs for supper. So Mr. Otis sends a servant to her room. The servant can't find Virginia. Thus, everybody begin to look for Virginia in the house. They look everywhere, but they can't find her. Mr. Otis and Mrs. Otis are very worry.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:18	---> SCENE 9: Virginia didn't come downstairs for supper. So Mr. Otis sends a servant to her room. The servant can't find Virginia. Thus, everybody begin to look for Virginia in the house. They look everywhere, but they can't find her. Mr. Otis and Mrs. Otis are very worry.	<a href="#">anita</a>	A	----
16/10/2006-08:24	INTRODUCTION: Sir Simon of Canterville is a ghost. He has lived in The Canterville Chase for three hundred years. His jos is to terrify the people who stay there. But Mr. Otis, an American, buys the house and the thriller start... For the ghost...	<a href="#">anita</a>	I	----
16/10/2006-08:35	CHARACTERS IN THE PLAY: Sir Simon, the dumb ghost. Virginia, the spoilsport lady. Mr Otis, the boring American. Mrs Otis, the boring wife. Washington, the camp and the oldest son. The Twins, the young twins. Mrs Umney, the doormat housekeeper.	<a href="#">aniat</a>	I	----
16/10/2006-08:56	INTRODUCTION: Sir Simon of Canterville is a ghost. He has lived in The Canterville Chase for three hundred years. His job is to terrify the people who stay there. But Mr. Otis, an American, buys the house and the thriller start... For the ghost...	<a href="#">denise</a>	A	----
16/10/2006-08:57	CHARACTERS IN THE PLAY: Sir Simon, the dumb ghost; Virginia, the spoilsport lady; Mr Otis, the boring American; Mrs Otis, the boring wife; Washington, the camp and the oldest son; The Twins, the young sons; Mrs Umney, the doormat housekeeper.	<a href="#">denise</a>	A	----
16/10/2006-09:05	Performance Notes: Scene 1: people are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank.	<a href="#">denise</a>	I	----
16/10/2006-09:07	Performance Notes: SCENE 1: people are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank. SCENE 2:	<a href="#">denise</a>	A	----
16/10/2006-	Performance Notes: SCENE 1: People are talking in the garden, of the	<a href="#">denise</a>	A	----

09:19	Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank. SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the libery, there are a pots of tea on the table and two sofas. SCENE 3: There is long and dark corridor with a red carpet in center. In the end of the corridor, there is picture of Sir Simon Canterville. Below there is a vase with red roses on the table. SCENE 4:			
16/10/2006-09:41	---> SCENE 7: It's later when The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost plan to visit the twins at night. He plan to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">bruno</a>	A	----
16/10/2006-09:44	---> SCENE 7: It's later when The Otises go to bed, but they don't imagine that the Ghost plans to visit the twins at night. He plans to visit the twins in their bedroom for to touch them with his ice-cold hands in the dark.	<a href="#">bruno</a>	A	----
16/10/2006-10:13	Performance Notes: SCENE 1: People are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank. SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the libery, there are a pots of tea on the table and two sofas. SCENE 3: There is long and dark corridor with a red carpet in center. In the end of the corridor, there is picture of Sir Simon Canterville. Below there is a vase with red roses on the table. SCENE 4: The Otises are in the library there is two sofas and one table. SCENE 5: They're in the living room. There is a armour, a carpet and a vase of flowers on the table. SCENE 6: The Ghost is in your secret room. There is a sofa and a little table next of the sofa. SCENE 7: In the twin's bedroom have two beds and a table between. there is a lamp on the table.	<a href="#">bruno</a>	A	----
20/10/2006-22:50	Performance Notes: SCENE 1: People are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank. SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the libery, there are a pots of tea on the table and two sofas. SCENE 3: There is long and dark corridor with a red carpet in center. In the end of the corridor, there is picture of Sir Simon Canterville. Below there is a vase with red roses on the table. SCENE 4: The Otises are in the library there are two sofas and one table. SCENE 5: In the living room there is a vase with flowers and a white and wide towel. In one side of this room there is an armour. SCENE 6: The Ghost is in your secret room. There is a sofa and a little table next of the sofa. Many maps and books are played on the table. SCENE 7: In the twin's bedroom, there are two beds and a table between this. There is a orange lamp on the table and many toys are in the soil.	<a href="#">denise</a>	A	----
23/10/2006-08:09	The twins don't listen, but the ghost hear Virginia's words. The words give him hope. One afternoon, Virginia goes to the library.	<a href="#">ana</a>	A	----
23/10/2006-08:10	---> SCENE 9: The library door is slightly open. There was somebody sat by the window. It was the Canterville Ghost! He is looking at the library window which was made of coloured glass. There were words painted on the glass.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:10	---> SCENE 10: Virginia didn't come downstairs for supper. So Mr. Otis sends a servant to her room. The servant can't find Virginia. Thus, everybody begin to look for Virginia in the house. They look everywhere, but they can't find her. Mr. Otis and Mrs. Otis are very worry.	<a href="#">ana</a>	A	----
23/10/2006-08:11	---> SCENE 11: The Otises follow Virginia along a secret corridor. They come to an old wooden door wich is open.Beyond the door is a little room with a low ceiling. There is an iron ring in the wall and two chains. At the end of the chains is a skeleton.	<a href="#">ana</a>	A	----
23/10/2006-08:11	---> SCENE 12: Meanwhile at the house...	<a href="#">ana</a>	A	----
23/10/2006-08:17	SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the libery, there are a pots of tea on the table and two sofas.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:17	SCENE 3: There is long and dark corridor with a red carpet in center. In the end of the corridor, there is picture of Sir Simon Canterville. Below there is a	<a href="#">ana</a>	I	----



	vase with red roses on the table.			
23/10/2006-08:17	SCENE 4: The Otises are in the library there are two sofas and one table.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:18	SCENE 5: In the living room there is a vase with flowers and a white and wide towel. In one side of this room there is an armour.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:18	SCENE 6: The Ghost is in your secret room. There is a sofa and a little table next of the sofa. Many maps and books are played on the table.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:19	SCENE 7: In the twin's bedroom, there are two beds and a table between this. There is a orange lamp on the table and many toys are in the soil.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:19	SCENE 1: People are talking in the garden, of the Canterville chase, there is a lot of trees and a square bank.	<a href="#">ana</a>	A	----
23/10/2006-08:19	PERFORMANCE NOTES	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:20	PERFORMANCE NOTES	<a href="#">ana</a>	B	----
23/10/2006-08:24	SCENE 8: There is long and dark corridor with a red carpet in center. In the end of the corridor, there is picture of Sir Simon Canterville. Below there is a vase with red roses on the table. There is the door of the Twin's bedroom. Along the corridor, are some doors of the others Otise's bedrooms.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:33	SCENE 9: There are many bookshelves and one table at the center with two chairs. In the empty wall, are one window. In the glass of the window, is a prophecy writing.	<a href="#">ana</a>	I	----
23/10/2006-08:37	SCENE 9: There are many bookshelves and one table at the center with two chairs. In the empty wall, are one window. In the glass of the window, is a prophecy writing.	<a href="#">ana</a>	A	----
30/10/2006-08:18	SCENE 10: There are the stair, two arm-chairs and one carpet. When Virginia appears, she holds one little box.	<a href="#">anita</a>	I	----
30/10/2006-08:27	SCENE 11: There are an iron ring in the wall and two chains. At the end of the chains, is the skeleton of Sir Simon of Canterville. There are many plots and chains too. The place is almost dark.	<a href="#">anita</a>	I	----
30/10/2006-08:28	---> SCENE 12: The Otises (except Washington) go to the ghost's funeral. Virginia is crying but she cries of hapiness!	<a href="#">anita</a>	A	----
30/10/2006-08:29	---> SCENE 13: Meanwhile at the house...	<a href="#">anita</a>	A	----
30/10/2006-08:31	SCENE 12: There are many tombs and one tree. In the tomb of Sir Simon, are many flowers.	<a href="#">anita</a>	I	----
30/10/2006-08:36	SCENE 13: There are the stain on the floor, the Pinkerton's Stain Remover and one cleaning cloth.	<a href="#">anita</a>	I	----
30/10/2006-09:20	SCENE 6: The Ghost is in his secret room. There is a sofa and a little table next of the sofa. Many maps and books are played on the table.	<a href="#">diego</a>	A	----
30/10/2006-09:21	SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the libery, there are many cups of tea on the table and two sofas.	<a href="#">diego</a>	A	----
30/10/2006-09:49	SCENE 2: The Otises and the housekeeper are in the library, there are many cups of tea on the table and two sofas.	<a href="#">bruno</a>	A	----