

ESCRITA COLABORATIVA DE FLASH FICTION E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2: O DESENVOLVIMENTO DA ACURÁCIA GRAMATICAL E DENSIDADE LEXICAL

COLLABORATIVE WRITING OF FLASH FICTION AND ENGLISH LEARNING AS L2: THE DEVELOPMENT OF GRAMMATICAL ACCURACY AND LEXICAL DENSITY

Diêgo Cesar Leandro¹
Janaina Weissheimer²

RESUMO: Escrever textos em uma *segunda língua* (L2) requer mais esforço cognitivo do que escrever em língua materna e, sendo a produção de linguagem benéfica ao desenvolvimento do aprendiz, faz-se necessário criar estratégias pedagógicas focadas na habilidade de escrita (*writing*). Este artigo vem reportar um estudo cujo objetivo foi investigar o impacto da escrita colaborativa sobre o desenvolvimento da *acurácia gramatical* e sobre a *densidade lexical* nos textos produzidos por aprendizes de inglês como L2. Os participantes produziram, colaborativamente em pequenos grupos, três peças de *flash fiction*, uma modalidade de narrativa curta, em 100 palavras. A produção escrita foi realizada fora de sala de aula, *online* por meio da ferramenta *GoogleDocs*, por um período de 11 semanas. Terminado o processo de escrita colaborativa, os participantes responderam a um questionário *online* acerca do processo de escrita colaborativa e sobre o gênero *flash fiction*. Os resultados quantitativos apontam para um redirecionamento de foco, do produto para o processo de composição dos textos, e para a produção de textos com mais substituições lexicais. Os resultados qualitativos revelam que os participantes identificaram tanto vantagens quanto desvantagens do processo de escrita colaborativa e da produção de *flash fiction*.

PALAVRAS-CHAVE: escrita colaborativa; *flash fiction*; aprendizagem; inglês como L2.

ABSTRACT: Writing texts in a *second language* (L2) requires more cognitive effort than writing in the mother tongue and, as language production is beneficial to learner development, it is necessary to think up pedagogical strategies focused on

¹ Mestre em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: leandrodiegoesar@gmail.com

² Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UFRN). Colaboradora no Instituto do Cérebro da UFRN. E-mail: janaina.weissheimer@gmail.com

writing skills. This article reports a study which aimed to investigate the impact of collaborative writing on the development of *grammatical accuracy* and *lexical density* in texts produced by learners of English as L2. The participants produced collaboratively in small groups three pieces of flash fiction, a short narrative in a hundred words. The written production took place online through GoogleDocs, during eleven weeks. Once the collaborative writing process was finished, participants answered an online questionnaire on the collaborative writing process and the flash fiction genre. The quantitative results indicate a focus redirection from the product to the process of composition, and also indicate the production of texts with more lexical substitutions. The qualitative results show that participants identified both advantages and disadvantages when it comes to the collaborative writing process and flash fiction production.

KEYWORDS: collaborative writing; flash fiction; learning; English as L2.

INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua (L2) é uma atividade de extrema complexidade, pois envolve uma série de fatores (cognitivos, linguísticos, psicológicos, contextuais etc.) que na maioria dos casos não podem ser controlados. Para ser considerado, de fato, proficiente, o aprendiz deve desenvolver e se aperfeiçoar nas chamadas quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Levemos em consideração apenas a última habilidade listada. Se escrever em língua materna (L1) já é um processo laborioso, tendo o autor que tomar medidas quanto à forma e ao conteúdo, escrever em uma L2 requer ainda mais esforço cognitivo por parte do aprendiz (BERGSLEITHNER, 2010; LEKI, 1992).

Na linha do tempo do ensino-aprendizagem de L2, a habilidade de escrita (*writing*) não tem recebido a devida atenção até recentemente. Claro que a metodologia comunicativa também engloba as habilidades de produção, porém podemos dizer que a prioridade sempre foi a comunicação oral. E mesmo que haja entusiasmo quanto ao papel da escrita no contexto de aprendizagem de língua, esta habilidade continua um tanto quanto renegada no currículo de língua estrangeira – e até mesmo no de língua materna (OXFORD, 2009).

Idealmente, o aprendiz de uma L2 deveria dominar as quatro habilidades, de modo a se inserir em mais contextos de uso da língua-alvo; daí a importância de mais prática de escrita em L2. A concessão e popularização de bolsas por meio de programas que possibilitam a continuação dos estudos de graduação e pós-graduação em países que utilizam a língua inglesa tem contribuído para despertar o interesse dos aprendizes em desenvolver a sua habilidade de escrever em L2. Faz-se necessário, então, desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem os indivíduos na tarefa de compor textos em uma L2.

Entendendo o desenvolvimento da habilidade de escrita como parte fundamental do processo de aprendizagem de L2, conduzimos um estudo com o objetivo de analisar o potencial da escrita colaborativa na aprendizagem de inglês. Escolhemos a modalidade de narrativa curta denominada *flash fiction* (GURLEY, 2000; THOMAS, *online*) como gênero a ser produzido pelos participantes, oriundos de uma universidade federal situada no nordeste brasileiro. Em pequenos grupos, seguindo um modelo de aprendizagem

híbrida (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016), os participantes produziram três narrativas no estilo *flash fiction* (FF) ao longo de 11 semanas de intervenção pedagógica.

Quantitativamente, as narrativas foram analisadas quanto à *acurácia gramatical*, operacionalizada como o número de erros gramaticais a cada 100 palavras (SOUSA, 2014) e quanto à *densidade lexical*, operacionalizada como a relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998). Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes às perguntas de um questionário *online* com itens abertos, aplicado ao final do processo de escrita colaborativa. Neste momento da pesquisa, os participantes tiveram a oportunidade de manifestar as suas impressões acerca do gênero que produziram e acerca do processo de escrita colaborativa pelo qual passaram.

Os resultados quantitativos apontam para o desenvolvimento da densidade lexical e aquisição de vocabulário, enquanto a análise das falas dos participantes revela abertura à produção de gêneros não acadêmicos na universidade, com vistas ao estímulo à criatividade, bem como revela quais seriam, de acordo com os participantes, as vantagens e desvantagens da modalidade de escrita colaborativa e do gênero FF. Os resultados apontam, ainda, que a coautoria pode ter impactado positivamente o repertório lexical dos aprendizes.

Neste trabalho, versamos primeiramente sobre a aprendizagem de escrita em L2, a modalidade de escrita colaborativa e o gênero FF. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, detalhando o *design* metodológico que adotamos. Por fim, reportamos e discutimos os resultados e implicações pedagógicas do estudo, fazendo algumas considerações finais.

A RELAÇÃO ENTRE PRODUTO E PROCESSO NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM INGLÊS COMO L2

Uma série de publicações (BERGSLEITHENER, 2010; WEISSHEIMER; SOARES, 2014; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2009, para citar alguns) ressaltam a complexidade e o esforço cognitivo empregado pelo indivíduo engajado em processos de escrita em L2 – em comparação com o esforço cognitivo quando escrevemos em L1, o que já exige bastante.

Dentro da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de língua é notório que a habilidade de *speaking*, i.e., a habilidade de se comunicar oralmente, sempre foi enfatizada. Quando se trata de escrever em L2, os materiais didáticos básicos não possibilitam um trabalho prolongado e reflexivo acerca do processo de composição. Em geral, os livros comumente utilizados em centros de idiomas demandam do aprendiz a repetição de modelos com o intuito de fixar formas específicas, tempos verbais, listas de vocabulário etc.

Nunan (1999) explica a diferença entre duas abordagens no ensino de escrita em L2. A primeira abordagem segue uma orientação para o *produto* final, ou seja, para o texto finalizado, pronto. Nesta abordagem, espera-se que o aprendiz internalize formas verbais, tempos, vocabulário específico etc. ao reproduzir modelos previamente estabelecidos, entregando textos em conformidade com a norma culta e livres de erros.

Em contrapartida, em uma abordagem orientada para o processo seria dado ao aprendiz mais tempo para compor os seus textos e para, de fato, criar. Por meio de sucessivos encontros com o texto, o aprendiz estaria imerso em um processo de reflexão e refinamento de sua produção textual escrita (NUNAN, 1999). Enfatiza-se que central a esta abordagem é o processo de constante revisão e reconstrução do texto, com o auxílio do professor e dos colegas, em um trabalho colaborativo (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013).

Aqui é preciso esclarecer que não estamos questionando a necessidade de se trabalhar a escrita de cunho mais formal, com observância dos preceitos da norma culta da língua e foco em um produto final satisfatório. Estamos advogando que talvez seja igualmente necessário dar mais espaço para um tipo de escrita menos presa a aspectos formais, mais criativa e reflexiva, com orientação para o processo. Neste sentido, Raimes (1993) pondera que seja interessante trabalhar com ambos os direcionamentos, para que desta forma o aprendiz seja capaz de produzir um texto padrão aceitável, para quando for cobrado academicamente e profissionalmente; e para que possa crescer como usuário da L2 e como escritor, cidadão e indivíduo.

Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) discorrem acerca das tarefas de escrita conduzidas em sala de aula, seja de L1 ou de L2. Afirmam os autores que, em geral, as tarefas são conduzidas com um claro direcionamento para o produto final, sem que o aprendiz-escritor tenha a chance de ele mesmo analisar o seu *output* a fim de encontrar, analisar e trabalhar nas suas limitações e nos seus pontos fortes. A tarefa se encerra com a marcação, pelo professor, das inadequações do texto, sem o esforço cognitivo do próprio aprendiz e sem um trabalho posterior de reescrita (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013).

Pode ser benéfico ao desenvolvimento do aprendiz o estímulo à produção de linguagem autêntica também na escrita, valendo-se de gêneros que estimulem a criatividade e que deem espaço para que o aprendiz se sinta livre para correr riscos com a língua-alvo e desenvolver a sua interlíngua. Isto posto, na próxima seção apresentamos a forma narrativa curta *flash fiction* como uma alternativa às propostas de escrita na sala de aula de L2.

DESAFIO EM 100 PALAVRAS: AS NARRATIVAS FLASH FICTION E O PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA EM L2

O gênero FF surgiu na internet e representa bem a dinamicidade da cultura *online*, da geração de aprendizes para quem ministramos aulas e da vida na segunda década do século XXI. Estes microcontos geralmente pendem para o terror e para o cômico e geralmente apresentam uma reviravolta.

De acordo com Gurley (2000), embora o *flash fiction* seja por definição extremamente curto, não se trata de um gênero de narrativa fragmentada, sendo o desafio do gênero escrever uma narrativa completa em que cada palavra é essencial. A ideia é que o conteúdo seja restrito a “um momento de iluminação, uma explosão, uma epifania, um flash”, mas que possua os estágios obrigatórios de uma narrativa (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013, p. 9).

No caso da pesquisa aqui reportada, os participantes produziram colaborativamente, em grupos de até quatro coautores, três narrativas FF em exatamente 100 palavras,

ao longo de 11 semanas. As peças deveriam conter os elementos propostos por Thomas (*online*) e, sendo assim, deveriam: 1) partir de uma ideia simples; 2) dispensar a introdução; 3) iniciar no meio da ação; 4) focar em uma imagem forte; 5) manter o leitor especulando sobre os rumos da narrativa; 6) fazer uso de referências alusivas; e 7) ter uma reviravolta. Eis um exemplo de FF:

The first wave of nanobytes rearranged McElroy's metabolism. He could live on cheeseburgers and never need a by-pass. No more love handles. Then they revived the hair follicles on his head, while killing those on his back and shoulder. No more bald spot, no more body hair. Lastly, they gave him the body of an Atlas and the face of Hollywood's latest hunk. Six months later, McElroy put a gun to his perfect temple and blow his brains out over the back of the sofa. His suicide note said, simply, "You couldn't fix the broken parts". (**Nano-Hunk**, G. W. Thomas)³

Escolhemos esta modalidade de narrativa por seu caráter lúdico e também por sua brevidade. O limite de 100 palavras foi proposital, para que assim os aprendizes coautores fossem levados a refletir e discutir os rumos das narrativas, a mensagem, o léxico etc., fazendo mais edições para se adequar ao gênero.

Como forma de evitar o bloqueio criativo e facilitar o desenvolvimento das narrativas, duas das três peças de FF tiveram um *prompt*, ou seja, uma frase previamente escolhida que deveria ser inserida na narrativa. O segundo *prompt* foi escolhido pelos coautores, dentre uma lista de possibilidades trazidas pelo professor.

A tarefa de escrita colaborativa foi realizada segundo um modelo de aprendizagem híbrida em que aplicativos digitais são utilizados fora de sala de aula, como um complemento às aulas presenciais. Desta forma, o aprendiz continua a se aprimorar em uma determinada habilidade ou continua a estudar um determinado conteúdo seguindo o seu próprio ritmo e motivação e não o ritmo imposto pela sala de aula presencial, pelo professor e pelo limite de tempo de uma disciplina (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

Para desenvolver as narrativas os participantes da pesquisa utilizaram o aplicativo *GoogleDocs*, doravante GD (MACHADO, 2009), também empregado nas pesquisas conduzidas por Weissheimer e Soares (2014), Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012) e Ribeiro e Coscarelli (2013). Antes de iniciarem o trabalho, os participantes passaram por um tutorial explicando as funcionalidades do *Docs* e, na mesma ocasião, analisaram exemplos de narrativas FF, atentando para os sete elementos de composição anteriormente citados, os quais deveriam ser incluídos em suas produções.

Ao escrever por meio do GD os aprendizes coautores poderiam inserir as suas contribuições às narrativas FF no momento que lhes fosse mais oportuno; no momento em que se sentissem mais criativos e motivados a escrever. O fato de a tarefa de escrita criativa e colaborativa ter sido realizada fora de sala de aula tira do aprendiz a angústia de produzir um texto completo ao final de uma aula (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013), facilita o monitoramento do trabalho pelo professor (RIBEIRO, 2010) e permite a colaboração mesmo quando os indivíduos não estão disponíveis para se encontrar fisicamente, levando os encontros e a discussão para o ambiente *online*.

3 Disponível em: <<http://flashshot.tripod.com/examples.htm>>. Acesso em: 29 set. 2016.

No que concerne à modalidade de escrita colaborativa, uma série de autores advoga em favor deste tipo de tarefa. Serafim, Pimentel e Sousa (2008, p. 8), por exemplo, afirmam que “a troca e a partilha de experiências fazem aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e a qualidade das opções realizadas”. No contexto de aprendizagem de L2, aprendizes coautores menos proficientes podem se beneficiar ao colaborar com aprendizes mais proficientes. Para Massi (2001), tarefas de escrita colaborativa e interativa estimulam o desenvolvimento da autoconfiança, fluência e autonomia e faz com que os aprendizes encontrem e expressem a sua voz autêntica enquanto escritores.

Estudos como os de Storch (1999, 2005) e Kessler, Bikowski e Boggs (2009), dentre outros, apontam os benefícios à aprendizagem advindos da colaboração entre aprendizes no tocante a questões formais e semânticas. Os resultados reportados nestes estudos vão do aperfeiçoamento da habilidade de detecção de erros e aumento da complexidade até níveis de participação em projetos colaborativos e natureza das edições realizadas.

No Brasil, Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) exploram as possibilidades da escrita colaborativa em dois contextos distintos: *online* usando o GD e presencial em sala de aula, durante oficinas de escrita criativa (PARRAS, 2005). Sobre escrever colaborativamente e se desenvolver enquanto aprendiz de uma L2, os autores afirmam que, nesta modalidade de escrita “os aprendizes são levados a refletir sobre o processo de (re) construção textual; priorizam, assim, a orientação para o processo, com o produto final no segundo plano” e “tornam-se conscientes e críticos em relação ao que escrevem, ao público para o qual escrevem, ao motivo pelo qual escrevem e podem, então, alcançar o objetivo que têm em comum” (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013, p. 4).

Nesta seção abordamos o gênero FF e o aplicativo GD, essenciais ao desenvolvimento do estudo aqui reportado. Na próxima seção, passamos ao detalhamento do método de pesquisa que empregamos a fim de analisar os possíveis benefícios advindos do processo de escrita colaborativa na aprendizagem de inglês como L2.

MÉTODO DE PESQUISA

O presente estudo é de natureza *mista*, pois combina os métodos quantitativo e qualitativo na coleta e na análise de dados (DÖRNYEI, 2007). Os dois tipos de pesquisa se complementam na medida em que dados quantitativos podem reforçar dados qualitativos – como a fala espontânea dos aprendizes – e que dados qualitativos podem trazer um aspecto subjetivo aos dados quantitativos.

Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 25 alunos da graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), matriculados na disciplina *Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa*. O foco da disciplina é o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação em língua inglesa, por meio da exposição a uma série de gêneros textuais, acadêmicos e não acadêmicos, e da produção de textos seguindo-se uma abordagem processual. A disciplina teve uma proposta híbrida, com aulas ministradas presencialmente e com a atividade de escrita colaborativa sendo desenvolvida *online* por meio do GD.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os microcontos FF, utilizados para a análise quantitativa de acurácia gramatical e densidade lexical, foram coletados por meio do GD, aplicativo no qual foram redigidos. Os participantes escreveram as narrativas e, dentro do prazo estipulado para a entrega de uma versão final, para cada uma das três produções, compartilharam os textos com os pesquisadores.

Já as impressões dos participantes foram coletadas por meio de um questionário *online* contendo itens abertos. Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade de se expressar livremente a respeito do projeto colaborativo, as vantagens e desvantagens desta modalidade de escrita e também sobre o gênero que produziram. O questionário foi aplicado e respondido durante uma sessão única no laboratório de informática da UFRN.

Vale salientar que as narrativas não foram criadas e utilizadas apenas para fins de análise e pesquisa científica, mas que serviram como parte criativa e lúdica e como objeto de análise para os indivíduos matriculados na disciplina de *Leitura e Produção*. Após a entrega de cada narrativa pelos grupos, todos os microcontos eram discutidos em sala de aula em termos de adequação ao gênero e elementos propostos por Thomas (*online*). Após a discussão em sala, os microcontos eram publicados em um *blog* intitulado *Flash Blast4* (Figura 1), criado pelos pesquisadores. Lá as narrativas eram votadas por qualquer visitante da página, e os autores da melhor narrativa, i.e., aquela com mais votos, recebiam prêmios em sala de aula.

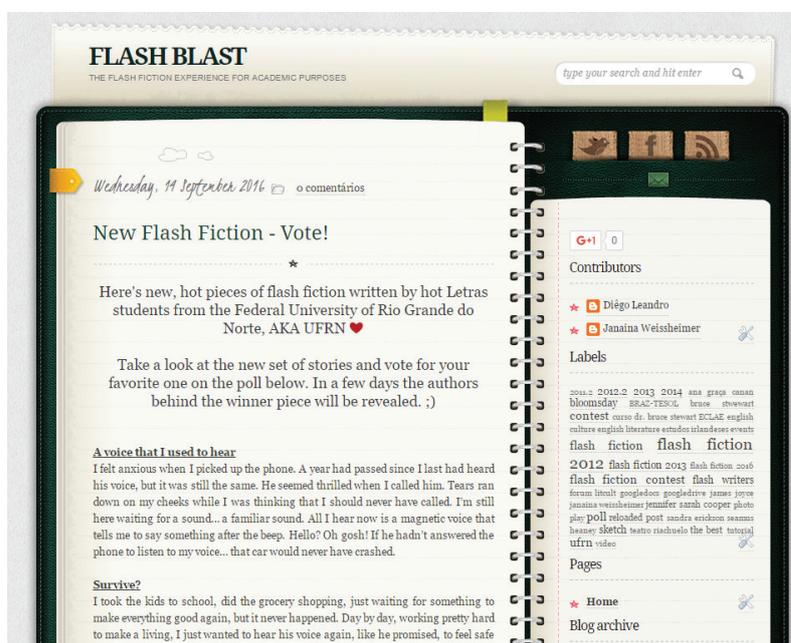


Figura 1: *blog Flash Blast*

4 Disponível em: <<http://flashblast.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

Os participantes tinham, então, motivações que iam além de ter o texto aprovado pelo professor. Os coautores se empenhavam em desenvolver uma narrativa interessante, que seria lida pelos colegas e por visitantes do *blog*. Os aprendizes também divulgavam as suas histórias em redes sociais, solicitando a colaboração de amigos da universidade durante o momento de votação das melhores narrativas.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Quantitativamente, as narrativas FF produzidas pelos participantes foram analisadas quanto à acurácia gramatical e quanto à densidade lexical. A acurácia gramatical é operacionalizada como o número de erros gramaticais a cada 100 palavras (SOUSA, 2014); a densidade lexical é operacionalizada como a relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998).

No cálculo para medição da acurácia gramatical, para cada narrativa, temos: número de erros gramaticais dividido pelo número de palavras da narrativa multiplicado por 100, que gera como resultado o número de erros gramaticais cometidos a cada 100 palavras. Neste caso, nos interessou investigar se o número de erros gramaticais diminuiria ao longo do processo de escrita colaborativa.

O cálculo da densidade lexical considerou a divisão entre o total de itens lexicais ponderados e o total de itens gramaticais ponderados multiplicado por 100 (WEISSHEIMER, 2007; MEHNERT, 1998). Desta forma determinamos a porcentagem de itens lexicais ponderados em relação ao total de itens linguísticos ponderados. Para a análise da densidade lexical adotamos, ainda, a noção de *item linguístico* utilizada por Weissheimer (2007), na qual verbos com mais de uma palavra (*to fall in love with*), phrasal verbs (*to keep up with*), expressões idiomáticas (*head over hills*) e formas contraídas (*I'm, they're*) são contadas como um item linguístico.

Cada narrativa recebeu uma nota de acurácia gramatical e uma nota de densidade lexical. Os escores da primeira e última produção escrita dos participantes foram comparados por meio do teste não-paramétrico *Wilcoxon* do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), equivalente ao teste-*t* paramétrico. O teste *Wilcoxon* para variáveis dependentes compara dois sets de pontuação de um mesmo grupo e verifica se houve mudança significativa entre eles.

Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes ao questionário aplicado ao término das 11 semanas de escrita colaborativa. Para tanto, lemos, analisamos e interpretamos as falas dos participantes, atentando para aquelas palavras mais recorrentes empregadas para fazer referência ao processo de escrita colaborativa e ao FF.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui trazemos os resultados obtidos por meio da análise quantitativa das narrativas FF quanto à acurácia gramatical e densidade lexical e da análise qualitativa das respostas dos participantes ao questionário *online* aplicado ao final do processo de escrita colaborativa. Discutimos estes resultados com base em teorias de tecnologia e aprendizagem de L2.

Desenvolvimento da acurácia gramatical

O resultado do teste *Wilcoxon* para esta variável não obteve significância estatística, visto que $0,25 > 0,05$. Ademais, a média dos resultados da primeira produção de FF para a terceira aumentou 3,12 pontos, o que indica que os participantes passaram a cometer mais erros gramaticais ao escrever FF colaborativamente, diferentemente do que havíamos previsto.

Embora o resultado tenha sido oposto ao esperado, podemos observar um aspecto positivo do aumento de erros gramaticais. Em geral, as atividades de escrita, tanto em L1 quanto em L2, têm um direcionamento para um produto que será lido apenas pelo professor, hierarquicamente superior aos alunos. Sabendo que o professor avaliará o texto, os aprendizes tendem a ser mais cautelosos em relação à escrita e a ter mais atenção com as questões formais, buscando cometer menos erros gramaticais.

No caso da proposta de escrita colaborativa, esclarecemos que não interferiríamos com a criação das narrativas e que só as acessariamos quando do término do prazo para a publicação no *blog*. Podemos dizer, então, que os coautores assumiram uma atitude mais ousada e ativa em relação à escrita, uma vez que não havia interferência por parte do professor e que estavam escrevendo com iguais para quaisquer leitores do *Flash Blast*.

Brown (2007) já falava que uma das vantagens do uso de tecnologias digitais, como é o caso do GD, é a possibilidade de se criar um espaço privado onde os aprendizes possam cometer erros sem o medo de se expor, como acontece na sala de aula presencial. Sendo assim, parece-nos que no intuito de criar uma narrativa interessante, os coautores redirecionaram o foco do produto para o processo e da forma para o conteúdo, atentando mais para questões de sentido da narrativa.

Assim como acontece na oralidade, aquele aprendiz que se sente mais livre para manifestar as suas opiniões em sala de aula arrisca mais com a L2 e, conseqüentemente, comete mais erros por estar focado em se comunicar e não em ser gramaticalmente preciso, monitorando-se a todo instante. Weissheimer e Soares (2014) também conduziram pesquisa envolvendo escrita criativa e colaborativa no ambiente *online* e reportam que, similarmente aos nossos resultados, os participantes se preocuparam mais com questões discursivas do que com questões formais, ou seja, com *como* algo era dito, a fim de tornar a narrativa mais impactante.

Também podemos argumentar que os resultados talvez tivessem sido diferentes caso tivéssemos adotado outro modelo de gramática, a exemplo da *gramática de construções*, que acrescenta uma dimensão semântica à descrição gramatical e que representa conhecimentos linguísticos gerais e específicos como construções gramaticais. Fenômenos linguísticos (expressões idiomáticas, por exemplo) geralmente ignorados por outras teorias são considerados pela gramática de construções. Trata-se de um modelo construcional que não se limita aos aspectos meramente formais da língua, e que poderia ter ampliado e enriquecido a análise ao tomar por base o sentido e a experiência corporificada dos indivíduos (DUQUE, 2013; BERGEN, 2007).

Desenvolvimento da densidade lexical

O resultado do teste *Wilcoxon* para esta variável obteve significância estatística, visto que $p=0,004$, com aumento de 5,47 pontos na média de comparação entre a primeira

narrativa FF produzida e a última. Isto indica que os coautores passaram, de fato, a produzir textos lexicalmente mais densos à medida que escreveram colaborativamente.

Produzir um texto lexicalmente mais denso significa produzir um texto que contenha mais substituições lexicais. O aumento na média pode estar relacionado ao desenvolvimento progressivo do repertório lexical, uma vez que os coautores puderam compartilhar o seu conhecimento lexical da L2, buscando e descobrindo novas formas para se expressar, construir sentido e aprimorar as narrativas FF.

Como havia uma limitação de 100 palavras para cada narrativa FF, é possível que os coautores tenham buscado preencher os microcontos com um vocabulário que não extrapolasse os limites propostos. Em algum ponto as discussões podem ter focado no léxico dos textos, com cada membro do grupo sugerindo termos que coubessem no texto e oferecessem o sentido e o efeito desejado.

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita por pares de aprendizes Storch (2005) reporta resultados similares aos que obtivemos. Em um dos momentos da pesquisa a autora entrevistou os participantes, para lhes coletar as impressões acerca do processo de escrita colaborativa. Um dos aspectos mais valorizados pelos participantes foi a possibilidade de comparar as ideias uns dos outros e de, ao mesmo tempo, aprender novas formas para expressar essas ideias.

A necessidade de adequação ao gênero FF, bem como a limitação de 100 palavras por narrativa levaram os coautores a refletir sobre o léxico que utilizariam para compor as narrativas, buscando e testando novos itens. Neste sentido, podemos dizer que a tarefa de escrita colaborativa, aliada a um gênero lúdico e não acadêmico, impactou positivamente o desenvolvimento do repertório lexical dos aprendizes.

Nesta subseção, trouxemos os resultados quantitativos da pesquisa, com a análise das variáveis acurácia gramatical e densidade lexical. Na subseção seguinte, trazemos os resultados qualitativos da pesquisa, referentes à análise das respostas dos participantes às questões abertas de um questionário *online* aplicado ao final do período de 11 semanas de intervenção pedagógica.

Impressões dos coautores sobre o processo de escrita colaborativa

Após as 11 semanas de intervenção pedagógica, i.e., após 11 semanas escrevendo colaborativamente, os participantes responderam a um questionário *online* contendo itens abertos. Buscamos coletar, por meio da aplicação do questionário, as impressões dos coautores em relação ao processo de escrita colaborativa pelo qual haviam passado e também as suas opiniões acerca do gênero que produziram.

Os respondentes identificaram tanto vantagens quanto desvantagens do processo de escrita colaborativa. Os excertos a seguir enfocam o processo de revisão textual, central à abordagem processual de ensino de escrita. Os participantes ressaltam a importância dos colegas na revisão, na detecção e correção de erros gramaticais e também nas escolhas lexicais. O participante P24 comenta, ainda, que há um fator *diversão* na produção de narrativas FF que, como dito anteriormente, pendem para um tom de suspense, terror, ou de comicidade.

P3: *As vantagens são que primeiro duas ou mais pessoas juntas tem duas vezes mais ideias, e uma pode complementar a outra, e segundo a outra pessoa pode*

identificar erros que você não identifica e às vezes você tem a ideia mas não sabe como escrevê-la ou como desenvolvê-la.

- P9: *Essa foi a minha primeira experiência de escrever junto a outras pessoas. As vantagens são: interação com outros alunos; a percepção de ideias e visões diferentes da sua e; os choques de escolhas lexicais que ocorrem no desenvolvimento do texto nos fazem refletir sobre a linguagem em uso*
- P24: *É mais fácil de identificar os erros existentes, sejam gramaticais, sejam de compreensão/interpretação, afinal, estamos escrevendo em outra língua. Por fim, a diversão! Foi muito divertido trabalhar desse jeito.*

Ao mesmo tempo em que trabalhar em conjunto, i.e., colaborativamente, parece ter sido um aspecto positivo para alguns participantes, problemas de relacionamento por causa de ideias divergentes e por edições realizadas sem discussão e consentimento foram apontados como desvantagem da escrita realizada em grupos. Os excertos a seguir focam justamente este aspecto negativo.

- P4: *O ponto de vista do outro pode sobressair o seu, podendo ocorrer a sensação de que aquele texto não representa sua opinião.*
- P18: *Desacordo entre os escritores das flash fictions, causando, no meu grupo, pequenas, mas construtivas e necessárias discussões sobre os temas e as histórias por nós escritas.*
- P19: *A principal desvantagem é que qualquer um dos autores pode interferir no trabalho, possivelmente bom, já feito por outro.*

Nos estudos de Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) e Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012) os participantes também citaram problemas de relacionamento como um aspecto negativo e como uma desvantagem no processo de escrita colaborativa. Em Leandro, Weissheimer e Cooper (2013), inclusive, este aspecto foi citado por coautores em dois contextos distintos: *online* e *presencial*.

No caso de escrita colaborativa reportado por Ribeiro e Coscarelli (2013), as coautoras participantes parecem ter evitado editar trechos que não tivessem sido escritos por elas mesmas, como estratégia para evitar conflitos. O mesmo grupo de coautoras manteve a comunicação e a negociação durante todo o processo de desenvolvimento do texto escrito por meio GD.

Em relação ao FF, os participantes parecem ter aderido ao gênero, como ocorreu em Weissheimer e Soares (2014), Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) e Weissheimer, Bergsleithner e Leandro (2012). Isto pode estar relacionado com o tom de terror ou de comicidade das narrativas. Nos excertos a seguir, são apresentadas impressões positivas em relação ao FF.

- P13: *É um ótimo gênero que prende o leitor às 100 palavras que não finalizam em si o texto. Ele dá margem para comentários e discussões. O mais desafiador, é usar as cem palavras sem deixar os fatos muito claros. Usando apenas as últimas como recurso de uma reviravolta.*
- P14: *É um gênero interessantíssimo! As regras tornam o processo um desafio, conseguir escrever uma boa FF demonstra o quanto você consegue superar barreiras.*
- P22: *Eu adorei. Não o conhecia. O fato de haver uma limitação no número de palavras nos faz escolher os termos essenciais do texto. A sequência textual sempre nos faz pensar de forma crítica. Isso é fantástico.*

Também coletamos impressões negativas em relação ao FF. Enquanto uma série de participantes utilizou o termo *desafio* para qualificar positivamente o FF, outros consideraram problemática a limitação de 100 palavras do gênero e a obrigatoriedade dos *prompts*. Os próximos excertos seguem esta linha de pensamento.

- P8: *Particularmente, não é um gênero que me agrada muito. Estou habituada a ler romances e contos desde criança. A estrutura da flash fiction me confundiu. Trata-se de uma narrativa muito curta.*
- P11: *Gosto muito, é uma história dinâmica e curta, mas por ser curta é bastante difícil de escrever, é necessário filtrar muito as ideias e as palavras.*
- P17: *Sinceramente, eu prefiro narrativas longas, mas este não foi meu principal problema. Preferiria que fosse dado um tema à uma frase pronta. Pois temas são mais abrangentes e dão mais opções do que uma frase que, de certo modo, dita o ritmo de toda a história, sendo esta tão curta.*

O gênero FF foi escolhido para a produção escrita dos participantes justamente por sua brevidade que, segundo ponderamos, geraria mais reflexão sobre a narrativa, léxico etc. e, conseqüentemente, daria aos coautores mais oportunidades para discutir, analisar, compartilhar conhecimento e evoluir enquanto aprendizes de inglês como L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui reportado teve como objetivo investigar o impacto do processo de escrita colaborativa sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita em inglês como L2. Vinte e cinco alunos de graduação participaram da pesquisa produzindo três narrativas do tipo *flash fiction* ao longo de 11 semanas, fora de sala, colaborativamente em pequenos grupos, por meio do aplicativo *GoogleDocs*. Terminado o processo de escrita colaborativa, os participantes responderam a um questionário *on-line*, por meio do qual puderam manifestar as suas impressões acerca do projeto colaborativo e sobre as narrativas *flash fiction*.

Quantitativamente, analisamos as narrativas *flash fiction* quanto à *acurácia gramatical* (número de erros gramaticais a cada 100 palavras) e *densidade lexical* (relação entre o número de palavras produzidas com propriedades lexicais e o número de palavras produzidas com propriedades gramaticais). Qualitativamente, analisamos as respostas dos participantes às perguntas do questionário. A análise quantitativa foi realizada por meio do programa estatístico SPSS, enquanto a análise qualitativa foi realizada por meio da interpretação.

Os resultados quantitativos revelam que os coautores passaram a produzir, ao contrário do que esperávamos, mais erros gramaticais, possivelmente por terem assumido uma postura mais ativa e ousada em relação à escrita e por um redirecionamento do foco da escrita, do produto final para o processo de criação das narrativas. Preocupados não com os aspectos formais, mas com os aspectos discursivos das narrativas *flash fiction*, os coautores correram mais riscos com a L2 e, conseqüentemente, cometeram mais deslizes em termos de gramática.

Os resultados quantitativos revelam, ainda, que os coautores passaram a produzir textos lexicalmente mais densos, i.e., com mais substituições lexicais. Isto

possivelmente tem relação com momentos em que os aprendizes compartilhavam o seu conhecimento lexical, buscando palavras e expressões que não ultrapassassem os limites do FF, mas que conferissem ao texto o sentido e o direcionamento desejado.

Os resultados qualitativos mostram que os participantes conseguiram identificar tanto vantagens quanto desvantagens no processo de escrita colaborativa e no FF. Alguns dos tópicos presentes nas falas são a possibilidade de contar com os colegas para revisar o texto, detectar e corrigir erros gramaticais (o que acabou acontecendo em menor proporção do que esperado) e reunir mais ideias para criar as narrativas. Os participantes também consideraram o FF um desafio, já que teriam de produzir uma narrativa completa em 100 palavras.

Dentre os aspectos negativos, os coautores citaram os problemas de relacionamento, as ideias divergentes quanto aos rumos dos microcontos e as edições sem discussão ou consentimento. Uma série de participantes viu como aspecto negativo a limitação de 100 palavras das *flash fiction* e a obrigatoriedade dos *prompts*, pensados como forma de evitar o bloqueio criativo.

Os resultados apresentados neste artigo levam os autores a sugerir a implementação de tarefas de escrita colaborativa. Desta forma, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver a habilidade de escrita, refletindo sobre o processo de escrita, compartilhando conhecimento lexical e gramatical, analisando e refinando a própria produção em L2.

REFERÊNCIAS

- BERGEN, B. Experimental methods for simulation semantics. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MITTELBERG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. J. (Ed.). **Methods in cognitive linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. pp. 277-301.
- BERGSLEITHNER, Joara Martin. Working memory capacity and L2 writing performance. **Ciências e Cognição**, vol. 15 (2), pp. 2-20, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/02_002-020_m310.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 3ed. Pearson Education, 2007.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DUQUE, Paulo Henrique. A integração entre **affordances** e restrições gramaticais no processo de compreensão de sentenças. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (1): pp. 470-485, jan-abr 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/xsHfxN>>. Acesso em: 29 set. 2016.
- GURLEY, Jason. **Flash what?** A quick look at flash fiction. Disponível em: <<http://www.writing-world.com/fiction/flash.shtml>>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn. Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. **Computer Assisted Language Learning**, 23: 1, pp. 41-58, February 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09588220903467335>>. Acesso em: 01 set. 2013.
- LEANDRO, Diêgo Cesar; WEISSHEIMER, Janaina; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em Inglês como Língua Adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital**, v. 10, julho 2013.
- LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: A guide for teachers**. New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1992.
- MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Revista Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, número 1, jun. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/hcAI9v>>. Acesso em: 21 out. 2009.
- MEHNERT, Uta. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 20, 1998, pp. 83-108.
- NUNAN, David. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- OXFORD, Raquel. The influence of technology on second-language writing. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.), **Second Language Teaching and Learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009. pp. 85-100.
- PARRAS, John. Literary Theory in the Creative Writing Workshop. **Journal of Teaching Writing**, v. 22, no. 1. Indiana: Indiana Teachers of Writing, 2005.

RAIMES, Ann. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.), **State of the Art TESOL Essays: 25 Years of the Discipline** (pp. 237-260). Alexandria, VA.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1993.

RIBEIRO, Ana Elisa. Produção de textos e ambientes digitais colaborativos: relato de caso em curso de Engenharia do CEFET-MG. In: **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2010, Fortaleza. Disponível em: <<https://goo.gl/vbL6XB>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

____.; COSCARELLI, Carla Viana. Agentivity, collaborative writing and NTICs: a brief analysis of three cases of textual production in the text editor from Google Docs. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. 1ed. Nova York: Peter Lang, 2013, v. 1, pp. 105-125.

SERAFIM, Maria Lúcia; PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante; SOUSA DO Ó, Ana Paula de. Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: experiências com o Google Docs no ensino de graduação. In: **Anais eletrônicos 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Multimodalidade e Ensino**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

SOUSA, Lorena Azevedo de. **A ferramenta VoiceThread em uma abordagem híbrida: o desenvolvimento da produção oral e da habilidade de noticing na aprendizagem de inglês como L2**. Dissertação de mestrado. Natal: Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, 2014.

STORCH, Neomy. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. **System** 27, 1999, pp. 363-374.

____. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing** 14, 2005, pp. 153-173.

THOMAS, G. W. **Writing Flash Fiction**. Disponível em: <<http://www.fictionfactor.com/guests/flashfiction.html>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

WEISSHEIMER, Janaina. **Working memory capacity and the development of L2 speech production: an exploratory study**. Unpublished Doctoral Dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

____.; BERGSLEITHNER, Joara Martin; LEANDRO, Diêgo Cesar. Escrita colaborativa com GoogleDocs na aprendizagem de inglês como língua adicional. In: BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs.). **Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. ISBN: 978-85-98703-12-1.

____.; SOARES, Wilka Catarina da Silva. A escrita colaborativa mediada pelo Google Docs na aprendizagem de inglês como LE. In: ARAÚJO, Silvano P. de; GALVÃO, Marise A. M.; VIAN JR., Orlando. (Orgs.) **O ensino de inglês na universidade: mapeando caminhos, explorando novas trilhas**, 2014.

____.; LEANDRO, Diêgo Cesar. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na Universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.), **Redes sociais e aprendizagem de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.