



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

CARLA GERALDA LEITE MOREIRA

**PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS COM MEDIAÇÃO DIGITAL: UM
ESTUDO NO ENSINO MÉDIO À LUZ DA NOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS**

Belo Horizonte
2020

Carla Geralda Leite Moreira

PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS COM MEDIAÇÃO DIGITAL: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO À LUZ DA NOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ribeiro.

Belo Horizonte
2020

Moreira, Carla Geralda Leite.
M838p Produção colaborativa de textos com mediação digital : um estudo no ensino médio à luz da noção de multiletramentos / Carla Geralda Leite Moreira. – 2020.
107 f. : il.
Orientadora: Ana Elisa Ribeiro

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Tecnologia da informação e comunicação. 2. Escrita. 3. Letramento. I. Ribeiro, Ana Elisa. II. Título.

CDD: 372.41

Carla Geralda Leite Moreira

PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS COM MEDIAÇÃO DIGITAL: UM ESTUDO NO ENSINO MÉDIO À LUZ DA NOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro – CEFET/MG (Orientadora)

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro – CEFET/MG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa – UFPI (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Carla Viana Coscarreli – UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira – UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Vicente Lima Neto – UFERSA (Suplente)

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2020.

À minha irmã, Maria Alzira Leite, por todo o incentivo!
E, em especial, à minha filha, Sofia, meu eterno amor!

AGRADECIMENTOS

Ao maior de todos, Deus, por, mais uma vez, ter me concedido saúde para trilhar outra etapa em minha vida.

Aos meus pais, Antônio e Júnia, que são os melhores do mundo. Obrigada por estarem sempre presentes na minha vida. Sei que posso contar com vocês para tudo. Além disso, são exemplos de vida para mim. Admiro a história de vocês, que, em grande parte, foi de superação. Eu os amo muito!

À minha irmã, Maria Alzira, a quem dedico novamente outro trabalho. Você é meu orgulho! Nós temos uma relação tão forte que vai além do nosso parentesco, afinal, somos amigas e parceiras para toda a vida.

Ao meu esposo, Aquiles, meu companheiro há 16 anos. Já passamos por situações bem difíceis uma delas, foi quando quase perdemos a nossa filha, Sofia. Sofremos juntos, mas Deus nos concedeu a vitória. Sofia é uma menina esperta, sapeca e inteligente, assim como sonhamos. Môm, sei que, muitas vezes, você não compreende o motivo de tantos estudos, mas sabe o quanto o conhecimento é importante para mim. Eu e Sofia te amamos!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro, que tornou possível a realização deste trabalho. Obrigada por, mais uma vez, acreditar no meu potencial e aceitar-me novamente como orientanda de Doutorado. Nos conhecemos há tanto tempo que a considero como uma grande amiga, além de uma excelente profissional e pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Vicente Parreiras, a quem considero como um grande amigo e um docente muito competente, já que tenta identificar em cada aluno suas especificidades.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, que se propuseram a contribuir da melhor forma possível.

Ao CEFET, por ter me concedido bolsa para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para realização dessa pesquisa, principalmente: Eliziane, Elen, Lucas Mariano, Marinho, José Teófilo e Karen.

Aos meus pareceristas, Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva e Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, pelas contribuições e dicas.

À Renata Gomide, pela revisão atenta do trabalho.

“Você é um espelho que reflete a imagem do Senhor
Não chore se o mundo ainda não notou
Já é o bastante Deus reconhecer o seu valor
Você é precioso, mais raro que o ouro puro de ofir
Se você desistiu, Deus não vai desistir
Ele está aqui para te levantar se o mundo te fizer cair”
(Anderson Freire)

RESUMO

A educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode ocasionar muitas dúvidas na sociedade contemporânea. De modo geral, algumas instituições escolares não dispõem de um plano pedagógico que intencione o uso efetivo das TDICs nas disciplinas escolares. É sabido que o emprego de tecnologias digitais em atividades que não contenham um propósito real pode não atender às expectativas do docente e do discente. Por isso, é muito importante que o professor, antes de propor alguma tarefa intermediada pelas TDICs, considere o contexto da escola e, principalmente, o perfil dos alunos. Dessa forma, esta tese apresenta uma investigação sobre a prática da escrita colaborativa, por meio do ambiente digital Google Docs. A hipótese que orientou este estudo parte da ideia de que o convívio dos alunos com outros indivíduos, associado às diversas práticas de leitura e escrita, pode contribuir de maneira positiva para a construção de um texto, bem como propiciar o desenvolvimento de alguns (novos) multiletramentos dos estudantes. Quanto à metodologia, utilizou-se como forma principal para a coleta de dados a técnica de grupo focal e, de maneira secundária, o questionário. Logo após, com o intuito de observar o processo de escrita colaborativa dos alunos, seguiu-se uma linha de análise que privilegiou o tipo de processo colaborativo, tendo em vista a taxonomia proposta por Posner e Baecker (1992), os recursos colaborativos utilizados pelos alunos, as funcionalidades do Google Docs e os tipos de operação de edição, conforme abordagem de Fiad (1991). A partir das análises, percebeu-se que o exercício de produções textuais colaborativas realizadas por meio de um ambiente digital pode oportunizar as interações entre os próprios alunos da equipe, entre eles e as ferramentas digitais e, ainda, entre seus textos e discursos. Sendo assim, acredita-se que as tarefas colaborativas (quando contextualizadas) podem ser capazes de aperfeiçoar os (multi)letramentos dos discentes, o que abre espaço para uma reflexão acerca da multiplicidade urbana, cultural e semiótica de constituição de textos.

Palavras-chave: TDICs. Escrita colaborativa. Multiletramentos.

ABSTRACT

Education mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDICs) can generate several doubts in contemporary society. In a general way, some school institutions do not have a pedagogical plan that intends the effective use of TDICs in school subjects. It is known that the use of digital technologies in activities that do not have a real purpose may not meet the expectations of the teacher and the student. Thus, it is very important that the teacher, before proposing any task intermediated by TDICs, consider the context of the school and, mainly, the profile of the students. Therefore, this thesis presents an investigation on the practice of collaborative writing, through the Google Docs digital environment. The hypothesis that guided this study is based on the idea that the interaction of students with other people, when associated with different reading and writing practices, can contribute in a positive way to the construction of a text, and also to provide the development of some (new) students' multi-tools. As for the methodology, the focus group technique was used as the main form of data collection and, in a secondary way, the questionnaire. Soon after, with the goal to observe the students' collaborative writing process, a line of analysis followed that favored the kind of collaborative process, in view of the taxonomy proposed by Posner and Baecker (1992), the collaborative resources used by students, the functionality of Google Docs and the types of editing operation, according to the approach of Fiad (1991). From the analyzes, it was possible to realize that the exercise of collaborative textual productions carried out through a digital environment can provide opportunities for interactions between the team's own students, between them and the digital tools, and also between their texts and speeches. Therefore, it is believed that collaborative tasks (when contextualized) may be able to improve students' (multi) literacies, which opens space for a reflection on the urban, cultural and semiotic multiplicity of text constitution.

Keywords: TDICs. Collaborative writing. Multi-tools.

RESUMEN

La educación que es mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digitales (TDIC) puede crear muchas dudas en la sociedad de la actualidad. De manera general, algunas instituciones escolares no tienen un plan pedagógico que pretenda el uso eficiente de los TDIC en las materias escolares. Sabemos que el uso de tecnologías digitales en actividades que no tienen un objetivo real puede no cumplir con las expectativas del docente y del alumno. Por lo tanto, es extremadamente importante que el docente, antes de proponer cualquier tarea intermediada por los TDIC, que considere el contexto de la escuela y, principalmente, el perfil de los alumnos. Así, esta tesis presenta una investigación sobre la práctica de la escritura colaborativa, a través del entorno digital Google Docs. La hipótesis que orientó este estudio es basada en la idea de que la interacción de los estudiantes con otras personas, asociada a diferentes prácticas de lectura y escritura, puede contribuir de manera positiva a la construcción de un texto, además de brindar el desarrollo de algunas (nuevas) herramientas múltiples de los estudiantes. En cuanto a la metodología, fue utilizada la técnica del grupo focal como forma principal de recolección de datos y, de manera secundaria, el cuestionario. Poco tiempo después, para observar el proceso de escritura colaborativa de los estudiantes, se siguió una línea de análisis que favoreció el tipo de proceso colaborativo, a la vista de la taxonomía propuesta por Posner y Baecker (1992), los recursos colaborativos utilizados por estudiantes, la funcionalidad de Google Docs y los tipos de operación de edición, de acuerdo con el enfoque de Fiad (1991). A partir de los análisis fue posible constatar que el ejercicio de producciones textuales colaborativas realizadas a través de un entorno digital puede brindar oportunidades de interacción entre los propios alumnos del equipo, entre ellos y las herramientas digitales, y también entre sus textos y discursos. De esta manera, creemos que las tareas colaborativas (contextualizadas) pueden mejorar las (multi) alfabetizaciones de los estudiantes, y eso abre un espacio para una reflexión de la multiplicidad urbana, cultural y semiótica de la constitución del texto.

Palabras clave: TDIC. Escritura colaborativa. Multi herramientas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pandemia e educação a distância: faz de conta e professores estressados	39
Figura 2 – Características do usuário na web 2.0.....	49
Figura 3 – Fluxograma que descreve a taxonomia de Posner e Baecker	54
Figura 4 – Charge para discussão no GF1.....	64
Figura 5 – Tela inicial.....	66
Figura 6 – Tela que apresenta as possibilidades de compartilhamento.....	66
Figura 7 – Tela que demonstra o recurso “histórico de versões”	67
Figura 8 – Trajetória metodológica.....	68
Figura 9 – Histórico de versões	70
Figura 10 – Primeiras inserções	70
Figura 11 – Tela da produção textual digital – Barney, Caetano e Rafael.....	72
Figura 12 – Histórico de versões	75
Figura 13 – Tela da produção textual digital – Patrick, Jenifer e Ted	79
Figura 14 – Histórico de versões	81
Figura 15 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (1ª versão).....	81
Figura 16 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (2ª versão).....	82
Figura 17 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (3ª versão).....	83
Figura 18 – Histórico de versões	85
Figura 19 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (1ª versão)	87
Figura 20 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (2ª versão)	89
Figura 21 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (versão final) ..	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos estudantes	60
Quadro 2 – Orientação de construção do Grupo focal 1	64
Quadro 3 – Algumas analogias e diferenças entre as equipes	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

GF1 – Grupo focal 1

GF2 – Grupo focal 2

GNL – Grupo de Nova Londres

PDG – Projeto Didático de Gênero

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ESCRITA E PRÁTICAS SOCIAIS	19
1.1 Letramentos	19
1.2 Letramento digital	24
1.3 Multiletramentos	26
1.3.1 <i>Multiletramentos na prática</i>	29
2 PRODUÇÃO DE TEXTO NO PAPEL E NA TELA	33
2.1 Redação na escola	33
2.1.1 <i>Propriedades textuais: algumas considerações</i>	37
2.1.2 <i>Reescrita</i>	40
2.1.3 <i>Operações de edições</i>	42
3 ESCRITA COLABORATIVA POR MEIO DIGITAL	45
3.1 Escrita colaborativa	45
3.2 Da web 1.0 para a web 2.0	48
3.3 Alguns aplicativos de colaboração on-line da web 2.0	50
3.4 Do Writely e Google Spreadsheets ao Google Docs	51
3.5 Prática de escrita colaborativa	53
4 PERCURSO METODOLÓGICO	57
4.1 Pesquisa qualitativa	57
4.2 Procedimentos para a geração dos dados e sujeitos da pesquisa	57
4.3 Instrumentos para a coleta de dados	59
4.3.1 <i>Questionário</i>	60
4.3.2 <i>Grupo focal</i>	61
4.3.3 <i>Grupo focal 1</i>	62
4.3.4 <i>Produção da escrita colaborativa por meio digital</i>	64
4.3.5 <i>Grupo focal 2</i>	65
4.3.6 <i>Ambiente digital – Google Docs</i>	66
4.4 Procedimentos para a análise dos dados	67
5 ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA NOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS	69
5.1 Análise das produções textuais colaborativas digitais	69
5.1.1 <i>Produção textual de Barney, Caetano e Rafael</i>	70
5.1.2 <i>Produção textual digital de Ted, Jenifer e Patrick</i>	75
5.1.3 <i>Produção textual digital de Mirelly e Leandro</i>	80
5.1.4 <i>Produção textual digital de Fredy, Marina e Bianca</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A	105
APÊNDICE B	107

INTRODUÇÃO

No decorrer do meu bacharelado em Sistemas de Informação pela PUC Minas, mesmo imersa em tantos cálculos e programação, pude compreender a importância da relação entre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e a Educação.

Em 2007, teve início minha trajetória como pesquisadora e, nesse momento, tive a oportunidade de estudar o letramento digital do aluno, o que propiciou a escrita da monografia “Gestão da Informação aplicada a programas de inclusão digital no âmbito escolar” (MOREIRA, 2007). Os resultados desse estudo revelaram uma precariedade quanto ao acesso à internet banda larga com maior velocidade nas instituições, além de problemas relativos aos cursos de capacitação para os professores, à compra de computadores e, ainda, a fragilidades em torno da conscientização de alunos e docentes em relação à utilização de softwares livres¹.

Em 2011, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens no CEFET-MG, tendo como orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ribeiro. Minha dissertação contemplou o letramento digital do professor e a questão da inserção das TDICs na sala de aula. Essa pesquisa demonstrou que os discursos em torno da apropriação das novas tecnologias apontavam para problemáticas que envolviam a infraestrutura das escolas, a formação docente e a capacitação da equipe pedagógica das instituições educacionais (MOREIRA, 2013).

Nota-se que as adversidades expostas em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do bacharelado, realizado em 2007, parecem coincidir com os resultados apontados em meus estudos do Mestrado, concluído em 2013. Como se vê, após seis anos, os percalços apontados nos dois estudos continuavam. Porém, não se pode generalizar, pois o uso das TDICs para fins escolares costuma apresentar controvérsias.

Nesta tese, que se iniciou em 2016, obtive uma nova chance de estudar os usos possíveis de tecnologias digitais na escola, focalizando a prática da escrita

¹ Há indícios de que as dificuldades relatadas em meu TCC, em 2007, sobretudo em relação à inclusão digital dos indivíduos, persistem, visto que, neste ano de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, foi necessário que várias atividades, como trabalho, compras, diversão e, até mesmo, a educação, fossem migradas para o âmbito digital. Isso tornou mais evidente a desigualdade digital no Brasil, conforme os indicadores da pesquisa TIC Educação, realizada pelo Cetic.br, entre os meses de agosto e dezembro de 2019, a qual constatou que cerca de 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet ou não dispõem de nenhum acesso.

colaborativa digital por intermédio da ferramenta Google Docs, uma plataforma que oferece diversas funcionalidades, como a criação, a edição e o compartilhamento de textos on-line, a colaboração em tempo real, o ajuste de permissões, o controle de versão detalhado, o chat, a inserção de comentários no corpo do texto, dentre outras.

É importante ter ciência de que desde a sua concepção, as mídias digitais apresentam características interativas. De acordo com Rojo e Almeida (2012), as mídias dependerão, cada vez mais, das nossas ações como usuários “humanos”. Essa “dependência” pode estar relacionada ao funcionamento de hardwares e softwares, ou seja, ao manuseio da interface, às funcionalidades de um programa, ao uso das redes sociais e aos serviços colaborativos digitais.

A motivação para se pensar em um estudo que privilegiasse as interações e a produção textual compartilhada digital surgiu a partir de minhas reflexões acerca dos desafios que permeiam a escrita na sala de aula. No contexto educacional, é recorrente se ouvir pelos corredores das escolas desabafos de professores sobre a criação de um texto: “os jovens não gostam de escrever” ou “os alunos escrevem errado”. Mesmo diante desse quadro, em que a representação de escrita se volta para um lado negativo, os professores tentam aprimorar sua prática, com planejamento e didática, cujo foco seja o conhecimento prévio do aluno (ARAÚJO; COSCARELLI, 2016).

Tendo-se em vista o atual contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), é possível afirmar que um dos primeiros desafios da escola é abrir espaço para o uso de novas tecnologias digitais. Em 2020 – último ano de redação desta pesquisa –, não esperávamos que o mundo fosse marcado pela COVID-19, que está afetando diversos setores, como a economia, o meio ambiente, a cultura, a educação etc. Em relação à área educacional, o governo decretou o fechamento das escolas em praticamente todos os Estados do Brasil. Assim, na tentativa de diminuir danos quanto à aprendizagem dos alunos, foi determinado que as escolas fizessem uso de programas de ensino a distância, bem como de plataformas digitais e de recursos educacionais abertos, ou seja, que implantassem na prática o ensino remoto.

Dessa forma, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de algumas instituições escolares utilizarem as TDICs nas atividades dos alunos, além de investirem na capacitação dos professores. Além disso, é preciso conscientizar o aluno para o uso da escrita em diferentes ambientes, em especial, os virtuais, de acordo com a situação de comunicação.

Para Soares (2006, p. 18), o letramento é um “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas”. De acordo com a autora, no momento em que o indivíduo exerce esse “estado”, ele possivelmente já domina o código escrito, podendo usá-lo para exercer alguma prática social que esteja inserida em seu cotidiano.

Outra grande dificuldade a se destacar está relacionada à ação de ler. O hábito de leitura, independentemente da forma – oral, compartilhada, individual ou a que o indivíduo tenha acesso –, é muito relevante no cotidiano para toda a sociedade. Conforme Perissé (2002), por meio da leitura, os alunos amadurecem suas ideias, ampliam seu vocabulário, exercitam a imaginação e se comunicam mais facilmente com outras pessoas.

Vale dizer que o aperfeiçoamento da escrita, na maioria dos casos, associa-se ao exercício da leitura. Por essa razão, Dos Santos (2008) sugere aos docentes que, antes de o aluno iniciar uma produção textual, é pertinente oportunizar uma discussão sobre temas atuais com toda a classe, promovendo, por exemplo, um debate ou um seminário.

Partindo da ideia de que o convívio dos alunos com outros sujeitos e com diferentes práticas de leitura e escrita pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de um texto, este estudo ancora-se na prática da escrita colaborativa mediada pelo uso do Google Docs. No entanto, é preciso esclarecer que a utilização de tecnologias digitais nas escolas não assegura a melhoria da qualidade do ensino, bem como o progresso da aprendizagem dos estudantes, mas, se forem empregadas com o intuito de promover atividades didático-pedagógicas, elas podem propiciar o desenvolvimento de novas habilidades, tais como o trabalho e o aprendizado de forma colaborativa com outros indivíduos.

De acordo com Vygotsky (1978), o aprendizado do aluno acontece por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outras pessoas e com o meio. Para esse autor, quando duas ou mais pessoas estão reunidas, trabalham juntas e trocam experiências e conhecimentos, há o desenvolvimento cognitivo de todos. Todavia, para que as tarefas em equipe sejam bem-sucedidas, é importante a participação de todos os envolvidos durante a realização do projeto.

É preciso salientar que o embasamento teórico desta pesquisa segue a perspectiva dos multiletramentos, ancorada especialmente nos estudos do Grupo de

Nova Londres (GNL), e que seu ponto principal concentra-se no uso das TDICs como suporte para o desenvolvimento de uma produção textual colaborativa no âmbito escolar. É importante pontuar que o diálogo com a teoria dos multiletramentos ganha corpo quando se observam os aspectos ligados à interação, à colaboração e à utilização de softwares gratuitos, assim como as questões ligadas à autoria dos textos verbais, que se relacionam com o escopo desta tese, cujo foco é a utilização da tecnologia digital como meio para atividades escolares (ROJO; MOURA, 2012).

Assim, a pergunta desta pesquisa nos convida a pensar: Como a prática da escrita colaborativa por meio digital pode propiciar o desenvolvimento dos multiletramentos? Rojo e Moura (2012) consideram que a prática da escrita conjunta, por meio de um aplicativo digital que englobe ferramentas destinadas à produção de trabalhos colaborativos, pode contribuir para o favorecimento de novos (multi)letramentos dos alunos. Dessa maneira, quando os discentes produzem um texto colaborativo digital, podem ocorrer diferentes interações e colaborações, sendo, assim, duas características fundamentais dos multiletramentos.

Segundo Cope e Kalantzis (2012), o recomendável para a realização de um trabalho coletivo é que as equipes sejam constituídas por indivíduos que tenham habilidades e modos de produção textual distintos. Conforme esses pesquisadores, esse tipo de ensino pode ser o suporte para uma civilidade nova, na qual as diferenças são usadas como um recurso produtivo. Assim, essa nova prática poderá auxiliar os alunos a refletirem de forma mais clara sobre a função de cada um na sociedade contemporânea, sobre a troca de conhecimentos entre aluno e professor, sobre o desenvolvimento do pensamento crítico do discente, sobre a resignificação do conceito de aula para o docente e o discente, dentre outras contribuições.

Tendo em vista o avanço e a propagação das TDICs e que muitos estudantes possuem algum tipo de tecnologia digital com acesso à internet, acredita-se que as instituições escolares – incluindo-se toda a equipe pedagógica, não somente os professores – devem refletir sobre a importância de atividades que abarquem o uso de mídias digitais, até mesmo para orientá-los na seleção e interpretação de informações confiáveis (COSCARELLI; KERSCH, 2016). As TDICs, assim, funcionam como um instrumento que pode auxiliar o docente e o discente nesse propósito (MATIAS, 2016).

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção de textos de forma colaborativa na interação entre alunos do Ensino Médio, a partir do uso da ferramenta digital Google Docs. Os objetivos específicos são:

- a. verificar quais funções dessa ferramenta são mais utilizadas pelos alunos, de forma a possibilitar a interação entre os membros da equipe;
- b. identificar, por meio do recurso “histórico de versões”, o(s) componente(s) que mais se empenhou(empenharam) para o cumprimento dessa atividade;
- c. examinar o feedback dos estudantes sobre a realização desse tipo de trabalho.

A fim de cumprir esses objetivos, a organização geral desta tese terá a seguinte ordem: a introdução apresenta a justificativa, a problematização, a hipótese e os objetivos a serem alcançados, além de descrever a estrutura da tese, com a exibição do conteúdo dos demais capítulos; o capítulo 1 aborda questões em torno da escrita e das práticas sociais, focalizando alguns estudos acerca do conceito de letramento e seus ressignificados a partir das TDICs; o capítulo 2 oportuniza um diálogo em torno da produção de textos em diferentes suportes e discorre sobre a questão da reescrita e as operações de edições; o capítulo 3 discorre sobre o conceito de escrita colaborativa e oportuniza uma discussão acerca da produção textual em plataformas digitais; o capítulo 4 apresenta o percurso metodológico para a construção desta tese e relata o tipo de pesquisa, a escolha dos sujeitos e a geração e coleta dos dados, além das especificidades da metodologia (grupo focal) e das definições das categorias para a análise das informações; o capítulo 5 abre um espaço de discussão acerca dos resultados obtidos após o término da produção textual on-line, apresentando um estudo mais detalhado sobre o processo de construção desse texto, que se efetuou de modo colaborativo por intermédio do Google Docs; e as Considerações finais apresentam a avaliação geral das análises desta pesquisa, refletindo sobre o emprego de atividades colaborativas mediadas por TDICs e o possível aprimoramento de alguns multiletramentos.

Por fim, cabe salientar que este trabalho pretende colaborar, ainda que de forma tímida, para o desenvolvimento dos estudos metodológicos aqui abordados, quais sejam: linguagens, ensino-aprendizagem e tecnologias digitais.

1 ESCRITA E PRÁTICAS SOCIAIS

Letramento digital, letramento crítico, letramentos hipermidiáticos, multiletramentos e novos letramentos são alguns dos nomes que acompanham o termo letramento. Várias pesquisas nas áreas de Educação, Letras e Linguística têm se preocupado em mostrar a origem e os avanços em torno do conceito original. Observa-se que os significados de letramento se ampliam e se modificam, haja vista as diferentes linguagens e os diversos “eventos de letramento” (HEATH, 1983). Nessa perspectiva, este primeiro capítulo retoma alguns pontos de vista sobre o conceito de letramento e oportuniza uma reflexão sobre os seus ressignificados a partir das TDICs.

1.1 Letramentos

Desde o segundo semestre de 2016, dedico-me aos estudos dos letramentos, sob a perspectiva, principalmente, de Bawden (2008), Buzato (2007), Coscarelli e Ribeiro (2005), Kleiman (2007; 2008), Lévy (1999), Mey (1998), Ribeiro (2009; 2012) e Soares (2002; 2006). Esses estudos, de modo geral, procuram apresentar reflexões sobre o letramento numa concepção que abrange as práticas sociais e sua relação com as diversas tecnologias.

Em diálogo com essas pesquisas, acredita-se aqui que não há como negar que a cultura digital e os novos espaços para a escrita nos convidam a novas maneiras de interação com o texto, com o outro e com o nosso conhecimento (SOARES, 2002). Lidar com o “novo” envolve também ressignificar as nossas práticas sociais. Nessa esteira, não há como falar em letramento sem lembrar a diferenciação de Soares (2006) dos conceitos de alfabetização e de letramento. Segundo a autora, a alfabetização está mais relacionada à instituição escola e à capacidade de o indivíduo saber ler e escrever. Já o termo letramento refere-se ao uso que a pessoa faz da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Para Buzato (2006), é normal o fato de algumas pessoas confundirem os conceitos de letramento e alfabetização. O autor enfatiza que a diferença está justamente na noção de prática social de cada indivíduo. A alfabetização refere-se ao ensino e à aprendizagem das habilidades básicas de codificação e decodificação da escrita e sua relação com a língua oral. Por sua vez, o letramento possui ligação com

o uso que o indivíduo faz da sua alfabetização, o que não significa que o analfabeto não seja letrado, pois tudo depende de como essa pessoa está inserida no mundo em que vive, isto é, uma pessoa pode ser analfabeta (não saber ler nem escrever) devido às suas condições sociais e econômicas, mas pode ter contato com a leitura e a escrita de alguma forma, sendo letrado, portanto.

Tfouni (2011) também compartilha desse pensamento e salienta que o letramento é um procedimento mais amplo que a alfabetização. Sendo assim, o letramento precisa ser compreendido como um processo sócio-histórico. A pesquisadora associa o letramento ao desenvolvimento das sociedades e explica que,

[...] em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Para a autora, o letramento seria a causa e a consequência do desenvolvimento, ultrapassando a escola e o processo de alfabetização. O letramento, portanto, relaciona-se tanto a quem é alfabetizado quanto a quem não é. Nesse sentido, não há tanta preocupação em se examinar o aspecto individual do letramento, pois o foco deve estar centrado nas práticas sociais de cada pessoa.

Kleiman (2007, p. 16) descreve “planos de atividades visando ao letramento do aluno”, de modo que um projeto de letramento constitui-se como um conjunto de atividades que surgem a partir de um interesse real pela vida dos alunos, ou seja, um projeto de letramento deve ter como objetivo principal contemplar a realidade dos estudantes por meio da leitura de textos que circulam no contexto em que vivem e na sociedade em geral.

Cabe lembrar, ainda, os dois modelos de letramento propostos por Street (2015): o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo concentra-se nos efeitos cognitivos do letramento e na visão dicotômica entre a fala e a escrita. Esse modelo emprega a concepção dominante, isto é, reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser aferidas nos sujeitos. De acordo com esse modelo, é corriqueira a utilização de determinadas expressões, como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento”. O aluno, nesse modelo, é avaliado em relação à sua habilidade individual para lidar com o texto escrito. Então,

não há muita preocupação quanto a como as pessoas usam e aplicam socialmente o letramento em diferentes contextos históricos e culturais. Street (1995, p. 9) considera que

[...] convivemos com práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais.

Como se vê, trata-se de uma concepção frágil, visto que é difícil afirmar com exatidão que apenas pessoas “escolarizadas” seriam capazes de lidar com textos escritos. O outro modelo de letramento proposto por Street (1995) é o ideológico. Para o autor, o letramento não precisa necessariamente estar vinculado ao ensino-aprendizagem escolar, ou seja, o sujeito pode não ter conhecimento de como preencher um formulário ou escrever uma carta, mas pode pedir auxílio a alguém do seu convívio para realizar essa atividade. Além disso, o fato de não se ter muita desenvoltura com a leitura e a escrita não significa ausência de outros letramentos. Pode-se citar como exemplo um indivíduo que trabalha com informática no seu cotidiano e adquire experiência nessa área, podendo estar capacitado para consertar a parte física – o hardware – de um computador.

Ribeiro (2009, p. 17) esclarece que o termo “letrado” não é empregado somente para pessoas consideradas muito cultas, mas também para aquelas que têm algum contato com as práticas de leitura e escrita:

A palavra letramento não está no dicionário Aurélio. Segundo Soares (2004), há registro do termo no dicionário Caldas Aulete, mas não com o sentido que as pesquisas acadêmicas têm atribuído a ele nas últimas três décadas. O letrado de que falamos aqui não é só o indivíduo culto, mas também aquele indivíduo que domina poucos recursos da língua escrita. Para alguns pesquisadores, até mesmo uma pessoa analfabeta (isto é, que não domina as técnicas de ler e escrever) pode ser letrada se conviver em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano. Enquanto o alfabetizado é o indivíduo que domina uma tecnologia, o letrado pode até não dominá-la individualmente, mas sabe que o domínio da língua escrita (ou da língua oral de alguém letrado) implica certos usos e muitas possibilidades. O letrado analfabeto pode saber quais são essas possibilidades e pode até agir por meio delas, embora indiretamente.

Dessa maneira, destaca-se que os conceitos sobre o termo letramento se movimentam. Antes, falava-se apenas em alfabetização, concepção que está mais

relacionada à decodificação de palavras, no sentido da leitura e da escrita. A esse respeito, Soares (2006, p. 15) ressalta que

[...] uma das primeiras ocorrências do termo letramento está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática), a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Para Soares (2006), o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever. O sujeito precisa fazer uso dessas práticas. Mas de que forma? Em alguns casos, ele é alfabetizado, mas não tem conhecimentos sobre como usar a leitura e a escrita para alguma prática social do seu cotidiano, como, por exemplo, redigir um texto com a intenção de reivindicar algo. Por outro lado, há pessoas que têm grande diversidade de competências linguísticas adquiridas ao longo de sua vivência, o que pode facilitar seu contato com o sistema de escrita e o uso que faz dele.

É importante enfatizar que autores como Tfouni (2010; 2011), Soares (2002; 2006) e Kleiman (2007; 2008) não concebem o termo letramento de forma única, pois, conforme dito, esse tema apresenta controvérsias. Por isso, na dinamicidade do processo de letramento, deve-se levar em consideração as práticas sociais. Em vista disso, esta pesquisa propõe algumas reflexões sobre as definições e os estudos em torno do conceito de letramento, apoiando-se, principalmente, em Buzato (2007). O autor parte da concepção de letramento proposta por Kleiman (2008, p. 19), para quem o letramento é “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Logo, Buzato (2006, p. 5) afirma que

[...] o letramento, ou, mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidos em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais.

Segundo Buzato (2006), cada indivíduo desenvolve os letramentos conforme suas práticas sociais e o grupo social do qual faz parte. A igreja, por exemplo, pode ser vista como uma agência de letramento, já que possibilita ao indivíduo acesso à

leitura e à escrita, de acordo com alguns gêneros contemplados em suas vivências, como ler a Bíblia, participar de novenas, dos sermões, homilias, dentre outras. Nesse ponto, Buzato (2006, p. 5) ressalta que

[...] um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos.

A inserção do indivíduo no mundo do letramento depende muito de suas ações em relação ao seu cotidiano e à sua interação com o meio social. Dessa forma, quanto maior seu envolvimento com diversas práticas sociais de leitura e escrita, mais variado poderá ser o seu letramento. Sobre isso, a título de ilustração, cabe imaginar o professor que solicita aos alunos a produção de um artigo científico e, diante desse cenário, o estudante precisa acionar seus demais letramentos, como o acadêmico, o crítico, o digital, entre outros.

Assim, para Street (1995), o termo letramentos, no plural, é mais significativo do que o termo letramento, no singular, pois, além de contemplar o processo de leitura, escrita e sentido, abarca também o significado e a função das práticas sociais em diferentes meios, como em casa, na comunidade, no trabalho etc. O indivíduo pode fazer uso de várias práticas letradas conforme seu cotidiano ou o ambiente no qual está inserido. Corroborando com Street (1995), Ribeiro (2009, p. 18) aponta que

[...] os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos são chamados de agências de letramento. A escola não é, portanto, a única delas. Ela é, sim, uma agência de um certo tipo de letramento, certamente importante, mas nem por isso exclusiva nas comunidades.

As demais agências de letramento, como a família, a igreja, a comunidade, o local de trabalho, dentre outras, podem ajudar o indivíduo a ter contato com diversos gêneros de texto que não faziam parte da sua rotina. É a partir desse conhecimento e com o uso de determinadas práticas que as pessoas são capazes de adquirir novas habilidades de leitura e de escrita.

1.2 Letramento digital

Conforme explicitado anteriormente, o conceito e a origem do termo letramento são bastante debatidos e vários autores mostram pontos de vista divergentes sobre esse assunto, dentre eles, Buzato (2006; 2007), Coscarelli e Ribeiro (2005), Freire (2002), Mey (1998), Ribeiro (2009; 2016), Ribeiro e Novais (2012) e Soares (2002). De forma semelhante, a definição de letramento digital também provoca discussões.

De acordo com Soares (2002, p. 151), há um letramento digital, isto é, “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (grifos da autora). Soares (2002) considera o letramento digital como uma apropriação da tecnologia digital, diferente do letramento usual, que se relaciona à leitura e escrita no papel. Para ela, essa posição mostra-se bem coerente, à medida que se analisam os impactos desse novo letramento na educação.

Buzato (2007, p. 168) propõe uma visão dos letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TDICs”. A definição de letramentos digitais proposta por Buzato (2007) não tem como intuito descobrir quem possui mais letramento digital. Na realidade, seu principal interesse é a internalização do letramento na prática social dos sujeitos.

Para Mey (1998), a relevância do letramento, tanto do tipo usual quanto do tipo digital, vai muito além de se afirmar que se trata de uma tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente, assim como do fato de se saber ler e escrever ou navegar na internet. Segundo esse autor, o importante é que o sujeito tenha ciência de como utilizar os recursos da tecnologia digital no seu cotidiano para benefício próprio. Precisa-se, nesse caso, indagar o motivo de se fazer uma busca na web, ou seja, saber qual é a finalidade dessa informação para a vida, a fim de se promover a aquisição de um (novo) conhecimento.

Soares (2002) pontua que o sintagma “letramento digital” é usado para se referir à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet. Dessa forma, a autora expõe seu ponto de vista em torno de uma disputa desnecessária entre as tecnologias digitais de leitura e de escrita e as tecnologias

impressas, ao salientar que cada uma possui seu espaço e um efeito na sociedade, o que resulta em conceitos diferentes de letramento. Ademais, Soares (2002) destaca a pluralidade do letramento, ou seja, que “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Segundo Kleiman (1995) e Tfouni (2004), os letramentos são compostos por níveis e podem ser avaliados conforme as exigências da época corrente. Logo, podem divergir, também, a partir das necessidades de cada pessoa. Então, ao dialogar com as ideias dessas autoras, é possível compreender melhor determinadas situações, pois, se o sujeito consegue realizar alguma(s) tarefa(s) por meio de uma mídia digital e tem conhecimento de que essa prática pode auxiliá-lo em seu cotidiano, pode-se supor que esse indivíduo disponha de certo grau de letramento digital. Desse modo, podem, por exemplo, ocorrer as seguintes situações: o sujeito que realiza pagamento ou compra pela internet; o que consegue operar num caixa eletrônico; e o que utiliza um editor de texto para a elaboração de documentos – recibos, trabalho escolar, carta de reivindicação ou para outros fins (MOREIRA, 2013).

Além disso, segundo Ribeiro (2009), o meio digital não apresenta tanto afastamento assim em relação ao impresso. A autora destaca que, no século XV, durante a evolução da tecnologia impressa, aconteceu o mesmo estranhamento e adaptação da sociedade em relação à nova tecnologia. Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), “o letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Assim, uma tecnologia não exclui a outra; pelo contrário, são complementares. Os blogs, por exemplo, são apontados como uma espécie de diários virtuais.

Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 36) pontua que

[...] a conquista dos ambientes e dos textos acontece na apropriação das ações pelas comunidades. O letramento digital está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes. Ou fazer o trajeto no sentido contrário.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita, independentemente do suporte (impresso ou digital), continuarão sendo importantes. Por isso, é muito significativo que o indivíduo se empenhe, também, na apropriação de outras habilidades, como,

por exemplo, no estudo de diferentes gêneros textuais, bem como na identificação e compreensão de textos multissemióticos.

1.3 Multiletramentos

O termo multiletramentos surgiu pela primeira vez em 1994, num colóquio realizado na cidade de Nova Londres (EUA), com duração de uma semana. Nesse evento, encontravam-se presentes pesquisadores ingleses, americanos e australianos (Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata). Esses estudiosos ficaram conhecidos como o Grupo de Nova Londres (GNL) e trouxeram para o debate uma ampla diversidade de experiências nacionais, de vida e profissionais. Porém, embora apresentassem práticas e perfis diferentes, partilhavam do mesmo intuito, ou seja, discutir sobre a pedagogia de letramento utilizada em escolas naquela época.

Segundo os membros do GNL, em grande parte das instituições escolares, o sistema de ensino mantinha-se restrito a formas padrões, monolíngues, monoculturais e controlado por regras de linguagem. Em outras palavras, era um modelo pedagógico que apontava para um ensino mais tradicional. Nesse cenário, muitos professores e pesquisadores concordavam que era preciso rever os fundamentos dessa pedagogia, pois a prática docente não contemplava aspectos como as diferenças culturais, a rápida mudança dos meios de comunicação, a existência de novas formas de interação etc.

Durante o colóquio, os educadores do GNL discutiram, sobretudo, sobre as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação que indicavam novas direções para o ensino. Entretanto, havia ciência, por parte dos pesquisadores, de que esses assuntos precisavam ser questionados e examinados de forma mais detalhada. Por isso, ao final do colóquio, foi produzido um “esquema” com os principais tópicos debatidos no evento (o impacto das TDICs na vida pessoal, acadêmica e profissional dos indivíduos). Na realidade, mais à frente, os pesquisadores tinham como intenção publicar um artigo que contemplasse seus principais diálogos sobre um “novo” modelo de ensino.

Em 1996, após dois anos de debates e estudos, os integrantes do GNL redigiram um manifesto programático denominado “Uma pedagogia dos

multiletramentos: projetando futuros sociais” (tradução minha). Esse artigo, segundo eles, apresenta as discussões iniciadas em 1994, no colóquio de Nova Londres, sobre a pedagogia de letramento e pode ser utilizado como base, a fim de propiciar um diálogo aberto com outros professores pesquisadores de todo o mundo. Os educadores ressaltaram que esse manifesto ainda não se constituía como um texto finalizado, sendo um documento escrito que apresentava uma visão teórica do atual contexto social de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o sistema de ensino “tradicional” empregado até então.

Para o GNL, a utilização de uma abordagem pedagógica tradicional, no final do século XX, não era suficiente para uma formação completa dos alunos, o que demonstrava a importância de se expandir os estudos acerca da alfabetização e do ensino-aprendizagem. A escolha pela expressão multiletramentos ocorreu devido à multiplicidade de canais de comunicação e mídia, bem como à crescente diversidade cultural e linguística (GNL, 1996). Para os educadores do GNL, os multiletramentos poderiam complementar a pedagogia do letramento, visto que a alfabetização “tradicional” parecia concentrar-se em uma linguagem nacional e única, ou seja, em um modelo estável, geralmente ancorado numa gramática normativa.

Por outro lado, uma pedagogia de multiletramentos ancora-se em modos de representações mais amplos, diferenciando-se conforme a cultura e o contexto, e tendo efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Portanto, nessa proposta de ensino, professor e aluno são considerados agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Logo, ambos possuem a oportunidade de aprenderem juntos, compartilhando informações e/ou ideias, trabalhando de maneira colaborativa, negociando diferenças como algo positivo e produtivo etc.

Segundo os professores do GNL (1996), essa proposta educativa apresenta uma visão de mente, sociedade e aprendizagem fundamentada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. O conhecimento humano, assim, insere-se em contextos sociais, culturais e materiais, podendo ser considerado como parte integrante das interações colaborativas com outros sujeitos de diversas habilidades, experiências e perspectivas.

Convém salientar que, de acordo com o GNL (1996), a pedagogia dos multiletramentos pode ser compreendida a partir de uma complexa integração de quatro fatores:

- a. **prática situada** – esse fator diz respeito às práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que, a partir de suas origens e experiências, podem ocupar vários e distintos papéis. O foco desse elemento é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente;
- b. **instrução explícita** – a instrução corresponde a um processo de conhecimento em que os alunos apropriam-se da teoria e de seus conceitos, e conseguem associá-los a outros aspectos que também estão sendo aprendidos;
- c. **enquadramento crítico** – os estudantes são capazes de manter uma distância pessoal e teórica do que aprenderam, isto é, relacionam os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais;
- d. **prática transformada** – nessa prática, é preciso sempre voltar ao início, quer dizer, à prática situada, mas, agora, em uma “re-prática”, na qual a teoria se torna uma prática refletida, o que significa que os discentes transferem e recriam *designs* de sentidos de um contexto para outro, utilizando seu aprendizado em outras práticas.

No decorrer de 10 anos, esses quatro itens foram aplicados às práticas curriculares de algumas instituições escolares. Entretanto, em 2005, dois membros do GNL – Mary Kalantzis e Bill Cope – publicaram a obra *Learning by design*, traduzida como “Processos de aprendizagem” ou “Orientações pedagógicas”. Nessa publicação, os autores realizaram uma reformulação desses quatro elementos, alterando-os para:

- a. **experienciamento** – denominado como prática situada no texto inicial. Esse elemento contempla a importância de se considerarem os conhecimentos dos alunos adquiridos fora da sala de aula. Em geral, os estudantes estabelecem uma relação entre os saberes preexistentes e as novas informações e experiências a que são expostos;
- b. **conceituação** – intitulada como instrução explícita no texto inicial. Diz respeito à definição e aplicação dos conceitos. Isso quer dizer que é a partir da união de diversos conceitos que o conhecimento da disciplina é construído como um todo;
- c. **análise** – denominada como enquadramento crítico no texto inicial. A análise corresponde à relação de causa e efeito, e à razão de ser das coisas. É nesse

momento que se demonstram os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista dos discentes;

- d. **aplicação** – intitulada como prática transformada no texto inicial. Remete à aplicação “correta” do conhecimento numa situação específica e se expande quando, de forma inovadora, o conhecimento é aplicado para um contexto distinto.

De acordo com Kalantzis e Cope (2005), esses quatro fatores giravam em torno de orientações pedagógicas, haja vista que não há um modelo de ensino único. Dessa forma, os autores esclarecem que o intuito principal, nesse caso, está em apresentar aos professores uma série de opções pedagógicas que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada docente e discente.

Em contrapartida, Rojo (2012, p. 30) destaca que

[...] a reformulação dos quatro processos de aprendizagem, em vez de avanço, consistem em retrocesso, já que os elementos foram renomeados e redefinidos como resposta a pressões de um forte movimento revolucionário na Europa e nos Estados Unidos, denominado “Back to Basics”.

Rojo (2012) esclarece que, em grande parte das escolas do Brasil, não houve muitas exigências quanto à implantação de uma didática mais voltada à contemporaneidade. Além disso, existem no país outras adversidades, como formação, remuneração e avaliação dos professores; certa indecisão em relação ao que mudar ou não nos currículos dos cursos de licenciatura; questões materiais, como falta de ferramentas e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula etc.

1.3.1 Multiletramentos na prática

A discussão sobre uma “nova” proposta didática teve início na década de 1990, no Colóquio de Nova Londres, há mais de 20 anos, portanto. Apesar disso, parece que algumas instituições escolares brasileiras ainda empregam um modelo de ensino voltado para o convencional. Segundo Rojo (2017, p. 7), “as TDICs e os (novos) multiletramentos da cultura digital não se efetivaram de fato às práticas escolares”. Para essa pesquisadora, o uso das TDICs nas escolas precisa acontecer de forma contextualizada, como, por exemplo, por meio de projetos de trabalho que apresentem

o mesmo propósito. Rojo (2017) salienta que, em geral, atividades desse tipo são colaborativas e quase sempre multidisciplinares, logo, não compreendem apenas a transferência de uma atividade teórica, que poderia ser realizada de maneira expositiva numa sala de aula, para uma interface digital. Rojo (2017, p. 8), então, propõe uma reflexão sobre as relações entre o ensino, o currículo e as tecnologias:

É óbvio que diferentes tecnologias (e culturas tecnológicas) sempre estiveram a serviço de diversas práticas sociais. Para nos mantermos no âmbito da escola e do ensino, podemos pensar que a lousa e giz, típicos da cultura da escrita (ou mesmo a lousa digital e o toque na tela, ou o notebook conectado ao datashow e projetado na tela, típicos da cultura digital) estão a serviço de uma prática letrada de ensino de um para muitos, que “transmite” conhecimento a um receptor almejado como passivo e com o “conteúdo” sob controle do professor. Neste caso, estamos no campo de um currículo estabelecido, de um ensino nos moldes tradicionais, ainda que esses se utilizem de tecnologias digitais de ponta.

Assim, a pedagogia dos multiletramentos requer uma mudança nas relações entre professores e alunos, passando da mera transmissão de conhecimentos para a colaboração, atribuindo ao docente um papel mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas (ROJO, 2017). Seguindo essa linha de raciocínio, Ribeiro (2018) pontua que já se passaram décadas do surgimento do computador, mas é notória a distância entre o mundo social e o mundo pedagógico na vida dos professores. Segundo ela, na maior parte dos casos, muitos docentes utilizam as TDICs para atividades do seu cotidiano pessoal, como a realização do pagamento de uma conta, a solicitação de um documento pela internet, o acesso às redes sociais etc., mas não fazem usos mais efetivos de algumas tecnologias em suas aulas. Em contrapartida, alguns profissionais de ensino, quando questionados sobre o uso das TDICs em sua prática didática, reportam vários obstáculos, como a falta de infraestrutura, de acesso à internet, de cursos de capacitação, entre outros (MOREIRA, 2013).

Ribeiro (2018) pontua que essas dificuldades ultrapassam as questões materiais e estão mais direcionadas aos fatores sociais e humanos, como a desvalorização do professor no Brasil e, principalmente, a comunicação ineficaz entre docente, escola e discente. A autora ressalta que existem escolas que disponibilizam aos educadores todo o aparato tecnológico, além de cursos para o uso das TDICs na sala de aula e fora dela. Contudo, é possível encontrar alguns professores que, mesmo diante dessa realidade, não as utilizam.

Sob outra perspectiva, mesmo com dificuldades e desafios, encontramos iniciativas de algumas escolas, assim como de educadores, que tentam empregar as TDICs no seu fazer docente. Podemos citar o Projeto “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos”, de Kersch e Rabello (2015). Nesse trabalho, as pesquisadoras discutem experiências de leitura e escrita na tela de duas professoras com seus alunos. A primeira prática, desenvolvida numa escola da periferia de São Leopoldo (RS), é da professora Renata, que utilizou a rede social Facebook para que os textos produzidos por seus alunos fossem lidos, comentados, criticados e elogiados num ambiente fora da sala de aula. Assim, utilizando a metodologia do Projeto Didático de Gênero (PDG) (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015), foi trabalhado o gênero notícia, com base no cotidiano dos estudantes. Segundo Renata, a atividade contribuiu para uma atitude mais positiva dos alunos em relação a si mesmos, à escola e ao bairro em que residem.

A segunda experiência é da professora Keli Rabello, que também empregou a metodologia do PDG (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015). Seu objetivo principal era construir um projeto interdisciplinar, pois considerava importante inserir nas aulas de Língua Portuguesa gêneros textuais comuns a outras disciplinas. Dessa forma, ela propôs ao professor de Biologia uma parceria para a realização do trabalho. Por meio do gênero artigo midiático de divulgação científica, Keli encontrou um meio de conexão entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia, já que os alunos desenvolveriam uma produção textual coletiva sobre parasitologia. Como os estudantes ambicionavam publicar o texto numa revista importante de divulgação científica, eles se empenharam na construção textual. Desse modo, após o término da atividade, o texto coletivo foi enviado para submissão numa revista on-line de grande popularidade, sendo, posteriormente, aceito para publicação.

Vale citar, ainda, o Projeto “Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar”, de Renata Garcia Marques (2015). Esse terceiro exemplo ilustra o projeto “Eu sou João Goulart”, desenvolvido com a turma do nono ano de uma escola municipal localizada num bairro de muitas vulnerabilidades sociais. A pesquisadora destacou que a instituição vivenciava uma situação complicada: a desvalorização da escola e a falta de identificação dos alunos com o espaço escolar. Refletindo sobre o problema, Renata Marques sugeriu um trabalho que contemplasse

gêneros textuais e novas tecnologias. Segundo a professora, essa associação poderia incentivar o trabalho em equipe e o diálogo com a comunidade, através do uso de ferramentas digitais. Então, ela também se apoiou na metodologia do PDG (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015) para o desenvolvimento do trabalho, considerando o perfil de cada estudante, bem como a realidade da escola. O gênero escolhido para o trabalho foi campanha publicitária. A professora explorou o gênero com cinco diferentes peças publicitárias veiculadas em toda a instituição escolar: anúncio publicitário, impresso e on-line, por meio da rede social Facebook; oficinas interativas; e customização de camisetas. Com o término do trabalho, Renata Marques afirmou que o objetivo foi atingido, pois promoveu diferentes espaços de reflexão sobre a identidade e a relação dos estudantes com a própria escola, fortalecendo a ideia de pertencimento à comunidade escolar e desenvolvendo atitudes positivas em relação à instituição.

Diante desse cenário, ainda que com poucos exemplos, não há como negar que a utilização das tecnologias digitais se efetiva satisfatoriamente diante de uma proposta relevante, que inclui equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade. Nesse sentido, Ribeiro (2018, p. 78) salienta que a instituição educacional precisa se movimentar, “esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias”.

Nesse caso, é preciso aproximar a tão famosa teoria da prática, abrir as portas das salas de aula, ultrapassando os muros das escolas. Para isso, o trabalho em conjunto pode oportunizar o ensino e a aprendizagem de todos, afinal “os ambientes do letramento vêm de fora da escola, tanto ou mais do que de dentro dela” (RIBEIRO, 2018, p. 78). Ribeiro (2020, p. 17) afirma ainda que “não se trata de aderir cegamente ou de nos entregarmos ao que de pior há no capitalismo, mas de pensar juntos e encontrar soluções, amplas e equânimes, antes que seja realmente necessário e já não dê mais tempo”. Esse trabalho em equipe pode ser contemplado a partir dos modos de ver a escrita, conforme discussão apresentada no próximo capítulo.

2 PRODUÇÃO DE TEXTO NO PAPEL E NA TELA

Criar, escrever e reescrever, eis três palavras-chave que poderiam compor a orquestra de vozes que conduz o ritmo do texto. Não importa se o seu formato é concretizado de maneira escrita ou digital. O que pode marcar seu compasso são os nossos movimentos de planejamento, que deixam rastros e pistas da nossa história com a leitura e com a escrita. Com o intuito de abrir um espaço de reflexão sobre a elaboração de textos, este capítulo apresenta uma breve explanação sobre os modos de ver a escrita e os seus espaços de produção.

2.1 Redação na escola

Falar em escrita, hoje, diante de um cenário que vem se ressignificando com a cultura digital, é considerar também aspectos que permeiam nossas práticas de produção, tais como a interação, o exercício do senso crítico, o uso social da língua e as novas tecnologias. Mas cabe destacar que nem sempre foi assim. De acordo com Geraldi (2014), a partir do início da década de 1980, o sistema escolar elencava as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Nesse contexto, a atividade de produção textual tendia a contemplar o uso de uma gramática rebuscada, bem próxima da linguagem dos clássicos da literatura. Assim, a perspectiva interacional e discursiva da língua ficava à margem das produções, uma vez que eram privilegiados os aspectos lexicais e formais do texto (ANTUNES, 2005). Esse tipo de saber fazer talvez estivesse ancorado num objetivo de “ensinar o português padrão, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2006, p. 33).

Tendo em vista essa postura, convém lembrar que, no exercício de uma aprendizagem da escrita de textos, diferentes nomes para essa atividade se destacaram, como a composição, a redação e a produção textual. Sobre isso, Guedes (2009, p. 88) ressalta que essas expressões têm especificidades por se “vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. Em vista disso, sabemos que a uma nomenclatura subjaz uma teoria; e a esta, uma prática pedagógica que dialoga com determinada época.

Após uma longa trajetória de ensino de língua direcionada para uma gramática normativa ligada aos textos, voltou-se o olhar para a produção textual como um ato social, isto é, quem escreve não o faz aleatoriamente. Trata-se de uma produção interativa, multimodal e discursiva dirigida a alguém, com determinada intencionalidade. Nesse ponto, convém dizer que

[...] todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos (RIBEIRO, 2013, p. 21).

A tarefa de escrever pressupõe leituras, conhecimentos, diálogos, pesquisas e análises de textos. Diante disso, o letramento, como prática social, é um aspecto que compõe o planejamento, a projeção e a tessitura do dizer. Sobre isso, Ribeiro (2013, p. 22) salienta que “participar das práticas sociais na cultura letrada é uma aproximação com a leitura e a escrita”.

Segundo os estudos de Rojo e Moura (2012), Coscarelli e Kersch (2016), e Ribeiro (2018), na contemporaneidade, a produção textual nas escolas aponta para uma proposta de escrita cujo foco está nos gêneros textuais, na multiplicidade de linguagens, na diversidade cultural e nas tecnologias digitais. Seguindo essa linha, ao propor uma atividade para os alunos, é importante que o professor considere as peculiaridades desses estudantes, como, por exemplo, o cotidiano, as práticas sociais, o tipo de cultura, suas vivências e experiências. Nessa linha, talvez, possa-se privilegiar um saber fazer que se volta para

[...] um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Por esse ângulo, as práticas pedagógicas são ressignificadas, tendo em vista a capacidade de criação do aluno e seu desenvolvimento crítico e colaborativo. Já existem orientações para desdobramentos dessa prática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que procura nortear e orientar a equipe pedagógica para uma visão de ensino pautada em “criações conjugadas”

(SANTAELLA, 2007, p. 78), trazendo, assim, uma representação de aluno como um “construtor-colaborador” (ROJO, 2013, p. 8).

Com a BNCC (BRASIL, 2017), alguns determinantes sociais da escrita, como o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor e a variação linguística, ganharam atenção especial, ou seja, abriu-se um espaço maior em torno da leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e criação. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), nas Competências Gerais, mais especificamente na de número 5, faz menção à cultura digital, com destaque para a ação de

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Nessa linha, a BNCC (BRASIL, 2017) esclarece que as práticas de linguagens não se encontram limitadas. Por isso, o processo de uma produção textual pode se associar a outras práticas, como à leitura, à análise linguística/semiótica e às especificidades da leitura/escrita em ambientes digitais. Dialogando com esse posicionamento, Ribeiro (2016, p. 6) ressalta que

[...] os elementos que estão em jogo em um texto multimodal podem não dizer respeito apenas ao que se aprende sobre coesão e coerência em textos, ou sobre aspectos da textualidade, como a linguística a tinha entendido, até há pouco. Para além do texto como unidade formal, podemos nos aplicar na tarefa de analisar ou levantar questões sobre textos cujas composições – orquestrações – dependem da tessitura de diversos modos ou linguagens, como teorias semióticas já percebiam.

Assim, os aspectos presentes em um texto ultrapassam a concepção de produção ligada a uma materialização puramente linguística (escrita ou oral). É possível dizer que a multiplicidade semiótica delinea os gêneros e os textos, atravessando seus movimentos de ocorrência, circulação, reelaboração, leituras e ressignificados. Sob esse viés, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 489) também destaca a importância de se

[...] mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Ainda em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 489), além do conhecimento técnico e operacional das mídias digitais, “os estudantes precisam dispor de uma visão crítica, ética e estética com relação ao uso das TDICs”. Assim, é primordial que os alunos estejam aptos a buscar, selecionar, compreender e produzir criticamente sentidos, em quaisquer áreas da vida social.

Por isso, em concordância com Dos Santos (2008), a situação “protótipo” perpassa pela seguinte ideia: é fundamental que o estudante compreenda que todo texto está incluído num contexto, que poderá se alterar conforme a situação. Em vista disso,

[...] a redação de um e-mail não prescinde do conhecimento de computadores, *softwares* e certos protocolos de produção textual. De outros modos, redigir cartas, memorandos, bilhetes ou notícias reúne tanto conhecimentos sobre o gênero de texto e a língua – em sua variedade – quanto conhecimentos sobre materiais, modos de publicação e circulação (RIBEIRO, 2013, p. 22).

Logo, espera-se que os alunos sejam capazes de apreender as diferentes práticas de linguagem e os principais tipos de eventos comunicacionais, tendo em vista os diferentes gêneros, em situações diferenciadas. Para isso, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta que as novas produções textuais devem ocorrer em torno de propostas significativas, que busquem propiciar ao aluno o entendimento sobre a cultura digital, principalmente as práticas dessa cultura, que podem afetar o cotidiano do estudante em vários campos de atuação social.

Seguindo essa linha de pensamento, Ribeiro (2018, p. 97) afirma que “escrever hoje é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão”. Dessa maneira, as tecnologias, sobretudo as digitais, podem tornar possível a realização de trabalhos que dificilmente seriam praticados sem a utilização de determinados softwares. Como exemplo, podemos citar a representação de uma imagem em movimento; a produção e a edição de vídeos; a elaboração de infográficos; a realização de *lives* virtuais etc.

Coscarelli e Kersch (2016) destacam, por exemplo, que existe à disposição um aparato de tecnologias digitais que podem ser empregadas em diversas situações. No entanto, as autoras pontuam que “esses novos tempos pedem também um (novo) professor que não só saiba fazer essas leituras, mas trabalhe com os alunos essas

estratégias, desenvolvendo-os a partir do que já sabem” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

2.1.1 Propriedades textuais: algumas considerações

Na convivência diária, contamos histórias, descrevemos os acontecimentos e expomos ideias nas diferentes redes sociais. Em todas essas situações, e em muitas outras, tanto na oralidade quanto na escrita, somos levados a planejar o que dizer, ou seja, escolhemos vocábulos, organizamos frases e imagens, e entrelaçamos as partes do texto. Assim, não é à toa que Fiorin e Savioli (2002, p. 11) nos convidam a pensar que “não é amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto”.

A produção textual requer, dentre tantos outros aspectos, uma boa noção das condições de produção, da intencionalidade, da criatividade, da cor e de outros aspectos. Antunes (2009, p. 3) enfatiza que, “sob este ângulo é que cabe a admissão consensual de que organizar um texto não é o mesmo que organizar uma sentença”.

Nessa esteira, a atividade de produção textual pressupõe fluidez, desenvolvimento, ou seja, progressão. Antunes (2009, p. 4) afirma que,

[...] se, por um lado, a organização superficial do texto deve assegurar seu caráter de continuidade, por outro, deve providenciar, também, a necessária progressão a que se sujeitam todos os textos relevantes. Ou seja, se, na continuidade da sequência do texto, através de reocorrências e de retomadas, algo se mantém, prevalece, sustenta-se – como na integridade de um fio que corre – algo, também, nesta sequência, deve ir somando-se, acrescentando-se, ampliando-se, enfim, progredindo.

É possível pensar, então, numa linha de distribuição de um querer dizer, encadeada pelos desdobramentos do planejamento, isto é: O que se quer escrever? Para quem? De que maneira? Como elaborar a apresentação/introdução? Qual fonte de letra utilizar? Que cor? Quais imagens? De que forma se pretende desenvolvê-lo e finalizá-lo? Por esse ângulo, o esboço da unidade semântica da produção textual pode ser organizado tendo em vista uma unidade global do texto.

É importante dizer que “o significado global do texto é muito mais do que o resultado da soma dos significados parciais das unidades que o constituem”. (ANTUNES, 2009, p. 4). Sendo assim, essa exigência de organização semântico-textual envolve elementos de ligação que podem favorecer a fluidez da produção.

Nesse ponto, a coesão torna-se essencial, “definida como um fenômeno da organização superficial do texto, orientado para o estabelecimento da continuidade semântica que a natureza comunicativa do texto impõe” (ANTUNES, 2009, p. 3). Nessa tessitura do querer dizer, há um movimento “de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto” (ANTUNES, 2005, p. 52).

Segundo Ribeiro (2018, p. 71), “o texto, hoje, é muito mais do que palavra”, pois envolve gestos, imagens e movimento. Dessa forma, podemos pensar, até mesmo, num viés cognitivo e multimodal. Cabe destacar que Antunes (2009, p. 63) também defende que

[...] um texto não se faz unicamente com palavras. Ou seja, um texto requer mais que o aparato linguístico perceptível. O sentido global que veicula ultrapassa as unidades que assentam sobre sua superfície. Contudo, é verdade que um texto se faz também com palavras que se acomodam na linearidade sequencial do tempo ou do papel e que demandam padrões específicos de organização, de maneira a poderem recobrir estatuto de funcionalidade.

Independentemente de palavras ou não, os modos de dizer tendem a ser regulados por “propriedades linguísticas e extralinguísticas” (ANTUNES, 2009, p. 63), as quais procuram dar forma à produção, circunscrevendo o todo. Nesse exercício de configuração textual, destaca-se a textualidade, definida por Costa Val (2014, p. 17) como um “componente da competência textual dos falantes, que lhes permite produzir textos adequados e interpretar como textos as produções linguísticas que ouvem ou leem”.

Cabe enfatizar que esse componente, sob o viés de um “todo articulado” (COSTA VAL, 2014, p. 17), pode ser compreendido pelos interlocutores conforme a situação comunicativa. Nesse sentido, Ribeiro (2016, p. 53) salienta que

[...] a relação texto/imagem, que por vezes é tratada como uma interação apenas ilustrativa, com a imagem na função complementar, passa a ser focalizada também nos estudos linguísticos, como parte fundante de uma peça chamada *texto*, justamente porque se trata de uma tessitura, de uma rede de signos ou modos que trabalham em composição.

Então, se, por um lado, a textualidade está ligada a um viés mais linguístico-verbal, por outro, está também relacionada ao design do verbal e do não verbal, isto é, às configurações imagéticas.

Figura 1 – Pandemia e educação a distância: faz de conta e professores estressados



Fonte: (GUIMARÃES, 2020).

Para compreendermos o movimento de textualização dessa charge, é importante destacarmos alguns aspectos referentes ao seu conteúdo, sua organização e sua articulação. Esse conteúdo ilustrou um momento em que o governo federal anunciou uma série de medidas para tentar conter o avanço da Covid-19, doença causada pelo coronavírus. Dentre essas ações, houve uma imposição voltada para o distanciamento social e, para isso, foi decretada a suspensão das aulas. Tendo em vista essa situação, muitos professores (do ensino infantil ao superior) tiveram de proceder ao trabalho a distância, isto é, no formato remoto.

A organização dos textos da charge busca ilustrar o trabalho docente de forma remota, expondo a imagem de uma professora em meio a diferentes posicionamentos. Nessa linha, os vocativos “professora; fessora” projetam as demandas do cenário educacional: “poste as vídeo aulas na plataforma”. Já os vocativos “filha; mãe”, aliados à indagação “o que tem pra comer hoje?”, fazem referência ao contexto familiar.

Na charge, nota-se que os fatores contextuais, como o distanciamento social e a aula remota, aliados aos fatores linguísticos, como a recorrência do vocativo, indicando a execução de uma determinada demanda, auxiliam na articulação dos elementos do texto. Além disso, outros fatores como o pragmático, envolvendo uma pergunta e uma possível resposta (“o vídeo é muito longo, fessora. Dá pra resumir?”), e, ainda, um discurso com valor de ordem (“é preciso”), em diálogo com uma imagem da professora executando várias tarefas ao mesmo tempo, tendem a colaborar para a manutenção das possibilidades de produção de sentido. Por isso, cabe enfatizar que

“toda espécie de ligação, de laço, dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47).

Essa charge é articulada por dispositivos coesivos marcados pelo verbal e pelo não verbal. A situação comunicativa, as informações sobre o texto e os conhecimentos relativos à temática abordada ampliam a superfície de produção de sentidos. No texto, a textualidade é construída pelos interlocutores, que podem se engajar no projeto comunicativo percebendo o texto como um todo articulado, que, nesse caso, envolve imagem e escrita.

A coerência, como se vê, é construída no processo de interação verbal, mediada pelo conhecimento, pelo texto e também pelo social, tendo em vista as relações dialógicas de entendimento, “que se dá na relação com o outro”. (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Então, o que se defende aqui é que os recursos de coesão e as condições de coerência ultrapassam o olhar fragmentado de uma metalinguagem gramatical. Posto isso,

[...] o que passa a ter importância é a avaliação de como usamos o léxico, as categorias gramaticais, as estratégias cognitivas e textuais para conferir sentido ao que dizemos, ouvimos e lemos. Ou seja, por essas perspectivas, o que focalizamos é o funcionamento real das atividades de linguagem na experiência nossa de cada dia (ANTUNES, 2009, p. 70).

Isso quer dizer que, na escrita, é preciso valorizar as regularidades do uso da linguagem, considerando-se a situação de comunicação e a dimensão discursiva da linguagem em uso.

2.1.2 Reescrita

As produções textuais e/ou digitais abarcam possibilidades que vão exigir escolhas e estratégias no planejamento textual. A partir delas, os sujeitos da enunciação vão reconstruindo os sentidos para o texto, haja vista as relações de trocas no próprio texto. Assim, “ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo” (FIAD, 1997, p. 77).

O contexto do ciberespaço, hoje, procura legitimar um lugar para uma dinâmica de atuação em rede visando a trabalhos coletivos, o que inclui o reconhecimento de

novas formas de interação colaborativa e diferentes modos de reconstruir textos. Nessa esteira, é preciso

[...] pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social (KOCH, 2007, p. 128).

A linguagem também é assumida do ponto de vista dialógico (BAKHTIN, 1998). Nela, há um “trabalho que acontece na interação social” (FIAD, 2013, p. 464). Logo, há um sujeito que possui uma determinada história com a leitura e com a escrita, e, ao se constituir como locutor, apropria-se de determinada linguagem, ressignificando-a, tendo em vista a situação de comunicação em curso. A linguagem, então, “constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro (DI FANTI, 2003, p. 98). Esse outro se projeta considerando os diferentes discursos, que também o constituem como sujeito.

Nessa rede de interação, com vistas a uma composição textual, pautada nas relações dialógicas, “a escrita pode ser entendida como um processo, do qual a reescrita é parte” (FIAD, 2013, p. 465). Matencio (2002, p. 113) ressalta que “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”.

Assim, numa ação de planejamento e esboço de texto, a reescrita pode ganhar “corpo” como uma prática escolar, como um exercício que ultrapassa a construção textual. Nessa linha, há um lugar para a prática de aprimoramento da própria ação de escrever, isto é, há um espaço para se “pensar na enunciação escrita” (FIAD, 2013, p. 466).

De acordo com Fiad (2013, p. 466), há estudos que

[...] reforçam as representações da escrita como trabalho que se conduz no tempo e também rejeitam qualquer sustentação às ideologias da inspiração e do dom. As teorias da enunciação consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, uma interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente.

A escrita, dessa forma, é representada como um trabalho, uma linguagem que envolve a exploração de recursos linguísticos, a reflexão sobre a língua e o exercício de reelaboração do dizer pela reescrita (FIAD, 2013). É possível dizer, ainda, que o processamento da escrita, “além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações” (FIAD, 2013, p. 466).

O processo de reescrita de tópicos ou parágrafos faz parte de uma dinâmica de negociação de composição textual. A própria situação de elaboração de um texto em conjunto tende a abrir espaço para mediações, trocas de informações, conhecimentos e reflexões sobre os usos de recursos linguísticos. Nesse ponto, cabe destacar a escrita colaborativa por meio digital, objeto de estudo desta tese.

A reescrita no cenário de escrita colaborativa por meio digital não se fundamenta numa higienização do texto ou numa ação de “passar a limpo”. Há indícios de que, na colaboração, o processo de escrita conduz o envolvimento do autor no seu trabalho de escritor. O espaço de escrita digital é mais dinâmico, devido aos próprios recursos que o cenário virtual oferece. O escritor, assim, refaz o texto “modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros de seu percurso” (FIAD, 1997, p. 71).

A escrita, diante desse aspecto, é mediada pelos interlocutores em dado grupo. Esses interlocutores agem “respeitando a palavra do parceiro”, isto é, “como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.” (GERALDI, 1990, p. 122). Os olhares avaliativos desses interlocutores parecem apontar para a progressão dos enunciados do texto. Com isso, aquele lugar de elaboração textual passa a ser de experimentação.

2.1.3 Operações de edições

A reescrita envolve leitura e planejamento, e abre espaço para novas formas de aprimoramento textual. O intuito da ação de reescrever perpassa pela composição de um texto mais inteligível. Com a reescrita, passa-se também por uma lógica de autoavaliação, ou seja, indaga-se a si mesmo: Os parágrafos estão compreensíveis? Existem diálogos entre os enunciados? O texto está coerente?

Uma das formas de se avaliar um texto é por meio de uma coavaliação (CABRAL, 1994), ou seja, por meio de um olhar conjunto para determinado texto. Segundo Cabral (1994, p. 120), é isso que “permite o estabelecimento real da

comunicação”. Ao olhar conjuntamente para uma composição, “a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas” (GERALDI, 1996, p.147).

Ao se considerar o olhar avaliativo para a escrita, há uma análise e um ressignificado de um querer dizer. Essa reconstrução do texto pode avançar, tendo em vista o uso de determinadas operações linguísticas ou discursivas de reescrita. Sobre isso, diferentes autores, como Petit (1977), Grésillon e Lebrave (1983), Fabre (1986), Gebhardt e Rodrigues, e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), mapeiam determinadas recorrências de operações de edições em reescritas.

Petit (1977) relata que, a partir de suas observações com textos reescritos, notou recorrências de operações que envolviam a supressão, o acréscimo, o deslocamento e a substituição de vocábulos ou frases em revisões efetuadas. Destaca, ainda, que a substituição é um dos recursos mais utilizados. Já Grésillon e Lebrave (1983, p. 8) salientam que podemos perceber nos textos reescritos pistas de operações linguísticas que envolvem a “adição (ou acréscimo), a supressão sem substituição do termo suprimido ou com substituição; o deslocamento ou permutação de elementos”.

Fabre (1986), ao analisar 100 textos nas versões original e definitiva recolhidos durante um ano escolar, notou que, nas modificações produzidas no processo de reescrita, quatro tipos de estratégias foram recorrentes:

- a. adição ou acréscimo, que pode ser de um elemento gráfico, um acento, um sinal de pontuação, um grafema ou, ainda, de uma palavra, um sintagma, um ou vários enunciados;
- b. supressão, em que há uma supressão sem substituição do segmento que foi eliminado, podendo envolver unidades diversas, como acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, um ou diversos enunciados;
- c. substituição, na qual ocorre a supressão, seguida de substituição por uma nova palavra ou expressão, grafema, sintagma ou conjuntos generalizados;
- d. deslocamento, que diz respeito à permutação de elementos, o que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Em (1987), Fabre conduziu um novo estudo, observando apenas a operação de acréscimo na reescrita e, segundo ele, essa estratégia ocorreu tanto no nível superficial quanto na alteração do conteúdo do texto. Gebhardt e Rodrigues (1989) também pontuam que os esboços de textos e as versões definitivas apresentam modificações, como reorganização, acréscimos, substituição ou supressão de ideias, parágrafos, sentenças, frases e palavras, e que essas modificações afetam o todo textual.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) analisaram textos de alunos do 1º ano do Curso de Letras, em duas versões: uma original, outra definitiva. E, com base na classificação das operações linguísticas proposta por Fabre-Cols (1986; 1987), a autora aventou as seguintes categorias: substituição, supressão, adição e deslocamento. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) notaram que as operações de substituição e adição são mais notórias do que as operações de deslocamento e supressão, destacando que “os casos mais significativos de substituição são aqueles [...] em que as mudanças ocorridas refletem mais claramente a reflexão do autor como leitor de seu texto” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 95).

Diante disso, é possível dizer que as diferentes interações no texto podem marcar as escolhas por determinadas operações linguísticas e que o trabalho de reescrever insere-se numa dimensão semântica e reflexiva do próprio querer dizer. Esse trabalho vislumbra os princípios da coerência que permeiam a interpretabilidade e a legibilidade do texto.

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a ação de escrever se processa na reformulação e na interação. Assim, é importante privilegiar um trabalho em sala de aula cujo foco seja o processo que inclui o planejamento (esboço) da escrita, a esquematização discursiva desse planejamento e a reescrita. Talvez, o investimento em atividades que envolvam a escrita colaborativa, cujo cenário permeia a rede digital, esteja mais próximo de muitos jovens hoje, podendo, assim, aguçar seu desenvolvimento comunicativo oral e escrito.

A fim de abrir uma reflexão sobre as práticas colaborativas vinculadas à produção textual no cenário digital, o próximo capítulo apresenta o conceito de construção colaborativa e de modos colaborativos de escrita, bem como as estratégias desse modo de composição.

3 ESCRITA COLABORATIVA POR MEIO DIGITAL

As distintas tecnologias nos convidam a experimentar novas formas de ler, escrever, interagir, produzir sentido e aprender em rede, o que propicia às instituições educacionais novos desafios relacionados a como lidar com as diferentes linguagens e a como explorar as possibilidades da comunicação e da informação potencializadas pelo cenário digital. Tendo em vista essa realidade, este capítulo apresenta o conceito de escrita colaborativa, propondo uma discussão sobre a produção dessa escrita em ambientes digitais.

3.1 Escrita colaborativa

O atual cenário, atravessado pelas especificidades da sociedade em rede (CASTELLS, 2002) ou da cibercultura (LEVY, 1999), tende a abrir espaço para novas possibilidades de produção de texto digital. Diante disso, as diferentes práticas de comunicação podem demandar conhecimento para o uso de inúmeros aplicativos para as nossas rotinas do dia a dia. Entre elas, inclui-se a escrita.

Com a apropriação de diversos mecanismos e operações ligadas à web 2.0, pesquisadores como Pimentel e Carvalho (2020) apontam para uma aprendizagem em rede pautada na ação de construir colaborativamente. No contexto da informação e da comunicação, o trabalho colaborativo em ambientes digitais emerge como uma possibilidade para o exercício da produção de uma escrita digital em conjunto.

De acordo com Daiute e Dalton (1993, p. 251-252), a escrita colaborativa é um tipo de prática, na qual dois ou mais sujeitos escrevem um texto:

As experiências de escrita colaborativa oferecem aos autores a chance de atuarem como escritores e leitores através de diálogos com seu parceiro. Quando as crianças redigem textos juntas, é provável que tenham algumas opiniões diferentes e, ocasionalmente, as expressem. Dessa forma, objetivos divergentes ou a falta de compreensão da ideia do outro oferecem às crianças a oportunidade de confrontarem pontos de vista distintos² (tradução nossa).

² “Collaborative writing experiences offer writers the chance to act as writer and reader out loud with the aid of a partner. When children compose texts together, they are likely to have some diferente ideas and occasionally to express them. The expression of divergente plans or the failure to understand another’s plan offers children the oportunity to confront other points of view”.

Essas situações de escrita podem promover reflexões e diálogos a partir do que é posto, questionado e/ou reescrito. A prática desse tipo de situação de produção tende a oportunizar a troca de conhecimentos e posicionamentos, pois “a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p. 135).

Vale dizer que essa produção em grupo não é uma atividade nova. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2013), a escrita colaborativa sempre existiu nas escolas, mas em um formato analógico. Nos anos de 1980 e 1990, por exemplo, eram recorrentes os trabalhos em conjunto, com pesquisas em enciclopédias, em que cada aluno se incumbia de escrever a sua parte da atividade. No decorrer do trabalho, um dos alunos liderava a junção dessas partes em folhas de papel almaço. Hoje, é possível se deparar com uma prática de escrita que privilegia o ambiente digital.

Ribeiro (2012, p. 85) esclarece que, “assim como a leitura, a escrita também vem sendo modificada e influenciada pela existência de novos dispositivos, softwares e ambientes de produção textual”. Diante disso, cabe destacar que muitas instituições educacionais já se voltam para atividades que envolvem o uso de ferramentas digitais. Matias (2016, p. 167-168), nesse ponto, destaca que

[...] as aulas de língua materna, assim como as de outras áreas têm papel fundamental nessa nova perspectiva, uma vez que precisam oportunizar aos alunos a interação pela linguagem, o acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais que circulam em uma grande diversidade de contextos e, cada vez mais, nos meios digitais.

É relevante dizer que o emprego das TDICs nas escolas precisa ocorrer de maneira contextualizada. Dessa forma, compete ao professor a escolha de uma ferramenta digital que favoreça seu trabalho e, ao mesmo tempo, facilite as interações entre docente e discentes. Cabe lembrar que o dispositivo sozinho não faz nenhuma “mágica”, ou seja, é fundamental o desenvolvimento de atividades que possam acrescentar valor às aulas (RIBEIRO, 2018).

No artigo “*Agency, collaborative writing and ICTS*” (Agência, escrita colaborativa e TDICs), Coscarelli e Ribeiro (2013) fazem diversas observações em torno dos letramentos, agências de letramentos, colaboração e coautoria. Para elas, fatores básicos como o relacionamento entre os componentes do grupo (autores do trabalho), o nível de experiência dos estudantes com atividades colaborativas e a familiaridade deles com o ambiente digital escolhido são primordiais para que um

trabalho desse tipo possa obter bom resultado. As autoras discorrem, também, sobre um ponto importante e ainda complexo em atividades colaborativas: a questão da autoria. Elas trazem à tona um questionamento instigante: Numa produção textual digital, na qual ocorre a contribuição de vários indivíduos, pode-se dizer que esse texto é composto por vários autores? Com base na BNCC (BRASIL, 2017), na realização de uma produção textual digital colaborativa, em que todos os membros do grupo participaram de forma efetiva, a fim de atingir o mesmo propósito, sim, isso corresponde a um texto multiautoral.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca, em sua quinta Competência Geral, a importância da capacitação dos alunos quanto ao desenvolvimento da autoria no uso das TDICs. Entretanto, para D'Andréa, Novais e Ribeiro (2011), um texto colaborativo pode não ter atribuição de autoria. Os autores mencionam o caso da Wikipédia, em que os conflitos são parte fundamental da negociação da versão final do texto. Segundo eles, opiniões distintas surgem em qualquer tipo de trabalho, ainda mais em atividades colaborativas. Percebe-se, então, que questionamentos, dúvidas, críticas, pontos de vista divergentes podem ser avaliados como um fator positivo em atividades colaborativas, visto que, geralmente, é nesse momento que as interações entre os indivíduos ocorrem.

Segundo Beaufait, Lavin e Tomei (2008), esse tipo de trabalho proporciona aos estudantes e professores a construção conjunta do conhecimento. O professor, desse modo, não é o detentor do conhecimento, mas o mediador de ideias. O aluno, então, é um sujeito ativo, participando de todo o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é essencial que o estudante esteja capacitado para buscar e selecionar informações confiáveis, a partir de fontes seguras e dedicar-se à construção de possíveis respostas mediante seus questionamentos.

Pinheiro (2013) avalia que o trabalho em equipe é mais produtivo, já que, no decorrer do processo para o desenvolvimento da atividade colaborativa digital, as competências de cada integrante podem ser somadas. Entretanto, o autor explica que o trabalho colaborativo digital requer muita responsabilidade e comprometimento de todos os indivíduos envolvidos no projeto. Logo, se houver a participação efetiva de todos os componentes para a realização da tarefa, o resultado poderá ser satisfatório.

Conforme Littleton e Hakkinen (1999), a base da colaboração corresponde à construção do conhecimento por meio de interações com outras pessoas. Além disso,

a elaboração de um texto colaborativo digital é um processo que determina a criação de pontos de vista e, ainda mais, sua confrontação com outras opiniões. Por isso, muitas vezes, é preciso encontrar consenso entre os componentes para se obter a concordância de ideias. Desse modo, entende-se que a escrita colaborativa por meio digital pode ser capaz de viabilizar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

3.2 Da web 1.0 para a web 2.0

De acordo com Aghaei, Nematbakhsh e Farsani (2012), a web 1.0 foi considerada a primeira geração da internet e apresentava apenas a função de leitura. Nesse viés, era considerada estática e suas páginas de pesquisas não apresentavam nenhum tipo de interatividade com o usuário. O protocolo utilizado era o HTTP. Essa etapa não permitia a manipulação de informações por parte dos operantes. O usuário era visto como um visualizador em relação ao conteúdo publicado na página.

Os autores pontuam, ainda, que a web 2.0, segunda geração da internet, desenvolvida por Tim O'Reilly em torno de 2004, apresenta um ambiente on-line mais dinâmico e com maior interatividade. Dessa forma, possibilita ao usuário maior intervenção e contribuição tanto na estrutura do site como no conteúdo da página. Por conseguinte, a comunicação tornou-se mais global, rápida e eficaz. Além disso, o usuário encontra-se mais presente no mundo digital, principalmente nas redes sociais.

Convém salientar também que, na web 2.0, o ponto central são as pessoas. Em vista disso, foram criadas redes sociais, como o YouTube, o Orkut, o Facebook, o Flickr, a Wikipédia, o Picasa, o Twitter, o Instagram, entre outros. Essas plataformas apresentam em comum a participação direta do usuário em amplos canais de interação e colaboração. Logo, entende-se que a web 2.0 propôs um novo pensamento: a atuação do usuário como produtor e consumidor de conteúdo num ambiente dinâmico.

Os ambientes virtuais fazem uso também da tecnologia de computação em nuvem. Nesse tipo de serviço, os arquivos ficam disponíveis em um servidor on-line e podem ser acessados em qualquer lugar, a partir de algum dispositivo físico (desktop, notebook, smartphone, tablet etc.) que disponha de conexão à internet. Portanto, não é necessário que o indivíduo grave num determinado hardware (disco rígido, pen-drive, HD externo, entre outros) os registros de uma produção, assim como alterações/edições na estrutura de um texto.

De forma geral, os ambientes digitais possibilitam aos professores determinados recursos capazes de auxiliá-los no acompanhamento de uma atividade colaborativa, como, por exemplo, o Google Docs, que possui um recurso denominado “histórico de versões”, o qual permite ao docente visualizar com mais transparência a escrita do aluno, acompanhando, de fato, o processo de escrita e de reescrita, mesmo remotamente. Essa comunicação entre docentes e discentes pode ser muito apropriada para ambos, pois busca estimular as interações entre os sujeitos envolvidos durante o processo.

O diagrama a seguir apresenta algumas características da web 2.0:

Figura 2 – Características do usuário na web 2.0



Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de AGHAEI; NEMATBAKHS; FARSANI, 2012).

Numa perspectiva dos multiletramentos, pode-se dizer que esses aspectos corroboram com um processo de aprendizagem que transcende a visão de ensino compartimentalizada (BOTELHO, 2012; STREET, 2014). Isso quer dizer que, no âmbito operacional digital, que envolve o ensino e a aprendizagem, é preciso levar em consideração a competência comunicativa e os aspectos culturais e tecnológicos. Essa formação pode privilegiar o exercício crítico e o saber como fazer. Nessa esteira, a prática do saber como fazer dialoga com as formas do saber como interagir e utilizar determinadas ferramentas, para desenvolver um trabalho em inúmeras situações de comunicação.

Ribeiro (2012, p.85) apresenta diversas sugestões para os educadores lidarem com as tecnologias digitais de forma simples e produtiva. Uma delas é por meio da

escrita de um artigo em coautoria com a utilização da ferramenta on-line Google Docs. Propostas assim

[...] ajudam os estudantes a refletir sobre sua escrita, a dialogar a respeito do texto que produzem, a redigir colaborativamente e a aprender que escrever é reescrever. De outro lado, o professor pode atuar diretamente no processo de escrita, evitando a concentração de seus esforços apenas no texto como produto (RIBEIRO, 2012, p. 85).

A produção textual colaborativa digital proporciona a professores e alunos uma vantagem significativa: eles podem trabalhar juntos, isto é, construir e aprender conjuntamente. O discente, por um lado, tem a oportunidade de conversar com outros membros do grupo, trocando pontos de vista, recebendo e fornecendo críticas, além de se conscientizar de que a escrita corresponde a um encadeamento de ideias e a um projeto enunciativo. Por outro lado, o docente pode acompanhar e avaliar todo o processo de construção da escrita dos alunos, que é progressivamente elaborada e expandida.

3.3 Alguns aplicativos de colaboração on-line da web 2.0

A web 2.0 apresenta um design flexível, a reutilização criativa, atualizações e criação de conteúdo colaborativo. Essa fase, segundo Aghaei, Nematbakhsh e Farsani (2012), evidencia-se pela colaboração de informações entre seus utilizadores, caracterizada pela função de leitura e escrita. Logo abaixo, apresento algumas ferramentas digitais que podem ser utilizadas pelos professores conforme o seu intuito:

- a. para criar, compartilhar e formalizar documentos: Documentos Google, Apresentações Google, Planilhas Google, Formulários Google, Microsoft Office 365;
- b. para a comunicação entre equipes ou grupos de trabalho: e-mail, Skype, WhatsApp, Google Meet;
- c. para organizar arquivos/documentos: Google Drive, Onedrive, Dropbox.

Dessa forma, de acordo com Ribeiro (2018), os professores podem escolher a ferramenta digital que mais se ajusta à escola e ao perfil da turma. É importante

destacar que, para o uso de qualquer ferramenta ou ambiente digital, é primordial um projeto ou um plano pedagógico que contemple a pertinência do seu uso. Portanto, recomenda-se que a primeira avaliação da tecnologia digital escolhida seja realizada pelo docente, que deve analisar seus pontos positivos e negativos, e só depois apresentá-la para a turma.

Uma atividade colaborativa pode instigar os alunos a produzir um texto compartilhado on-line, especialmente por meio da troca de informações entre eles. A partir das interações, os estudantes trocam ideias e até expressam um olhar mais questionador a respeito da produção textual. Para Beaufait, Lavin e Tomei (2008), essa prática propicia o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, sociais e de trabalho; o planejamento e a avaliação dos processos de aprendizagem; e o estímulo, por meio das interações, do pensamento crítico dos indivíduos.

Pode-se dizer que esses fatores tendem a proporcionar um conhecimento compartilhado, ao contrário de um saber único, em geral, concentrado somente no professor. Taylor (2005, p. 24) destaca alguns benefícios da aprendizagem colaborativa: “constroem a autoestima, reduzem a ansiedade, impõem o trabalho com a diversidade, promovem relacionamentos sociais, estimulam o pensamento crítico e desenvolvem habilidades necessárias para a vida profissional”³ (tradução nossa).

É importante frisar que os saberes também precisam ser compartilhados entre os professores, por meio de trocas de experiências, de material didático utilizado, de planos de curso etc. Além disso, o docente também precisa ter o hábito de usar as ferramentas digitais, para conhecer as vantagens e desvantagens de empregar determinado recurso digital em sua disciplina.

Sendo assim, as práticas ou as experiências docentes tornam-se, a cada dia, mais imprescindíveis, em especial, para o emprego das tecnologias digitais. Nesse sentido, cabe dizer que, talvez, o grande desafio do professor não seja utilizar a tecnologia digital, mas saber como operá-la em sua disciplina. Então, é importante, além do conhecimento operacional, atribuir sentido a essa aplicação.

3.4 Do Writely e Google Spreadsheets ao Google Docs

³ “[...] *building self-esteem, reducing anxiety, encouraging understanding of diversity, fostering relationships, stimulating critical thinking, and developing skills needed in the workforce*”.

O software Google Docs surgiu a partir de dois produtos: o Writely e o Google Spreadsheets. Sam Schiallace⁴ foi o cofundador do software Writely - um processador de texto virtual - programa lançado em agosto de 2005, quando se tornou uma ferramenta muito popular, devido à sua facilidade de acesso e por apresentar uma interface amigável para o usuário. Segundo Schiallace, em entrevista concedida a Felipe Gugelmin, em 2005, a ideia era produzir um programa que não tivesse um editor de texto “trancado”, ou seja, o objetivo da equipe era criar e colocar em uso um software livre, colaborativo e acessível para as pessoas.

É possível legitimar as ideias dos desenvolvedores com base nas próprias funcionalidades que a ferramenta contém: o indivíduo pode criar o documento de forma síncrona com outra pessoa ou, se preferir, de modo assíncrono. Há também a opção de compartilhar o texto com outros usuários. Além disso, o ambiente é compatível com vários programas, ou seja, permite que o usuário salve o documento em outras extensões, entre elas, .doc, .docx e .pdf, o que pode facilitar a abertura do documento em outro software para edição de texto.

Quanto ao software Google Spreadsheets, verifica-se que a Google já tinha em desenvolvimento esse produto, que correspondia a uma espécie de planilha, com a finalidade de ser utilizada on-line. Pressupõe-se que, nesse período, a Google pretendia montar um pacote de softwares gratuitos, a fim de concorrer com seu principal rival, o Microsoft Office. Logo, a multinacional Google, atenta a todas as características do software Writely, realizou uma proposta de compra da ferramenta para a empresa Upstartle e adquiriu o produto no ano de 2006, com lançamento oficial em 2007. Desse modo, o software foi renomeado para Google Docs e corresponde a um dos produtos de maior sucesso da empresa. Sua plataforma é baseada no AJAX (Asynchronous Java Script and XML), traduzido para o português como Java Script e XML Assíncronos.

O software, em geral, é conhecido e utilizado por muitas pessoas, sobretudo porque pode ser operado on-line, ou seja, não é necessário que o usuário instale nenhum tipo de programa em seu hardware. Dessa forma, para que o indivíduo comece a utilizá-lo, precisa apenas possuir uma conta de e-mail no provedor Gmail e estar num ambiente que disponha de acesso à internet. Além disso, o software apresenta as principais funções gratuitas, sendo que sua interface é similar à de um

⁴ Um dos membros pertencentes à equipe de programação da companhia de software Upstartle.

dos principais softwares proprietários disponíveis para edição de textos: o Microsoft Word.

3.5 Prática de escrita colaborativa

De acordo com Posner e Baecker (1992), o interesse sobre a escrita conjunta surgiu no final dos anos de 1980 e foi demonstrado por meio de trabalhos realizados com escritores profissionais (EDE; LUNSFORD, 1990; ALLEN et al., 1987). Posner e Baecker (1992) esclarecem que os resultados dessas pesquisas apontaram que grande parte das atividades escritas são produzidas em equipe. Ao mesmo tempo, Kraut, Galegher e Egido (1987) e Kraut, Egido e Galegher (1988) identificaram que a colaboração poderia tornar-se um ponto-chave para o sucesso científico.

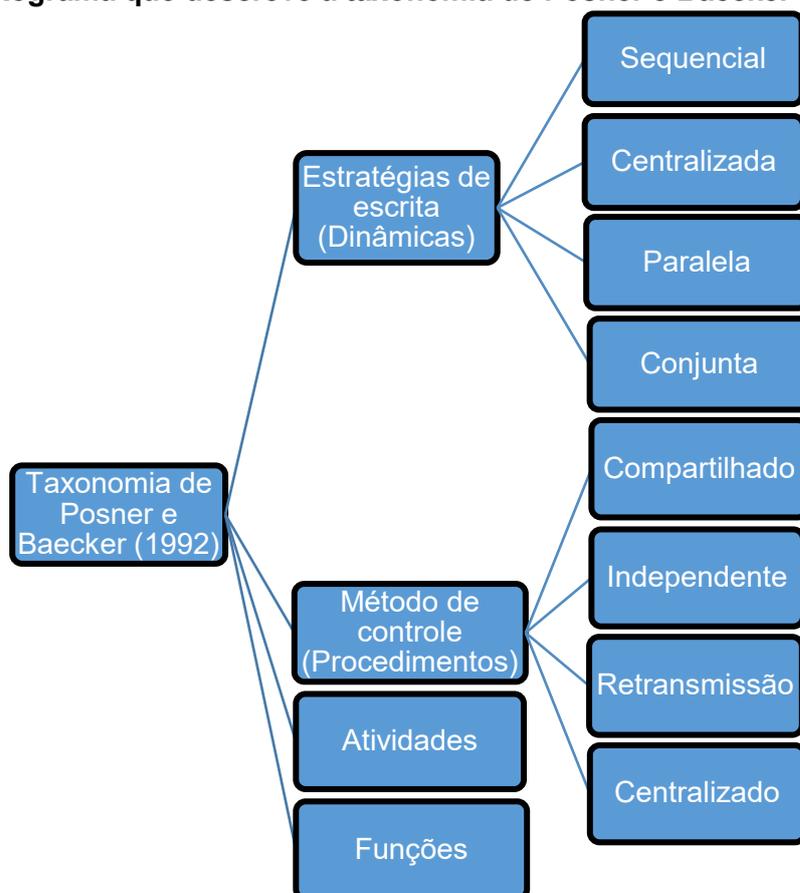
Entretanto, para Posner e Baecker (1992), as pesquisas realizadas até aquele momento não informavam de maneira clara o processo de construção da escrita conjunta. Os autores relatam que sua pesquisa “difere de pesquisas anteriores em seu foco no processo de redação conjunta, um exame detalhado de como o texto do documento é criado e controlado no contexto dos eventos que levam à conclusão de cada Projeto” (POSNER; BAECKER, 1992, p.127, tradução nossa)⁵.

Desse modo, o objetivo principal de Posner e Baecker (1992) era descobrir o processo real de uma escrita colaborativa. Para isso, os autores conduziram entrevistas com diversos indivíduos sobre suas participações em projetos de escrita colaborativa. No decorrer do estudo, os autores perceberam que uma das questões mais complexas da escrita em grupo é o processo de escrita em si, visto que, a princípio, parece que cada projeto e cada equipe utilizam um processo único, isto é, não repetido por qualquer outro grupo. Porém, analisando seus dados de pesquisas, os pesquisadores elaboraram uma taxonomia que pode auxiliar na assimilação de semelhanças e padrões em meio a essa diversidade.

A taxonomia de Posner e Baecker (1992) é composta por quatro categorias diferentes: funções, atividades, métodos de controle de documentos e estratégias de escrita, conforme o fluxograma a seguir:

⁵ “[...] differs from past research in its focus on the joint writing process, a close examination of how the document text is created and controlled in the contexto of the events that lead to the completion of each Project”.

Figura 3 – Fluxograma que descreve a taxonomia de Posner e Baecker



Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de POSNER; BAECKER, 1992).

Cada categoria apresenta uma perspectiva distinta para examinar o processo de escrita conjunta. A primeira delas, denominada de “Funções” contempla o processo do ponto de vista do indivíduo, analisando o papel desempenhado pelos membros na equipe de redação. Em geral, existem num grupo diferentes funções - escritor, revisor, consultor - e a forma como elas são atribuídas para cada componente pode variar entre as equipes.

A segunda categoria, intitulada como “Atividades”, abarca as ações, que são categorizadas. Segundo Posner e Baecker (1992), geralmente, as atividades exercidas pelos membros da equipe relacionam-se às suas aptidões. Então, os escritores redigem, os editores editam e os revisores revisam.

A terceira categoria diz respeito aos “Métodos de controle de documentos”. Nela, há uma descrição de como o processo de escrita é gerenciado e coordenado. Os autores definiram quatro tipos de procedimentos nessa categoria: o centralizado, em que um indivíduo controla o documento em todo o projeto; a retransmissão, em que uma pessoa por vez supervisiona a atividade, embora o controle possa transitar

entre os membros da equipe; o independente, em que cada componente do grupo trabalha em uma parte separada do documento e mantém o controle desse fragmento ao longo do processo de escrita; e o compartilhado, em que o acesso simultâneo e os privilégios de escrita são iguais para os membros da equipe.

A quarta categoria, intitulada como “Estratégias de escrita”, é utilizada para descrever os meios ou etapas para uma produção textual. Posner e Baecker (1992) definiram quatro tipos de dinâmicas de escrita nessa categoria: a conjunta, em que todas as pessoas envolvidas atuam no texto simultaneamente no processo de escrita; a paralela, que diz respeito ao processo de escrita no qual cada participante atua em uma seção do projeto, em um caminho fragmentado; a dinâmica centralizada, em que um líder assume a maior parte da edição, deixando apenas ajustes para os demais colaboradores; e a sequencial, em que ocorre um ato linear entre os participantes, ou seja, a produção de uma pessoa vai para outra, que a altera e a repassa para outra, em uma linha, sem retornar.

Com base nos trabalhos de Posner e Baecker (1992), a pesquisadora Wolfe (2005) realizou um estudo com o título “*The role of writing in effective team projects: students and professionals differ*”. Os resultados finais demonstraram que a principal diferença entre os sujeitos participantes da pesquisa (17 alunos do Curso de Ciência da Computação, sem experiência, e Engenheiros já formados, com atuação na profissão) dizia respeito ao modo como esses indivíduos visualizam o papel da comunicação escrita em projetos desenvolvidos em grupo.

Segundo Wolfe (2005), os estudantes do Curso de Ciência da Computação entendiam que o trabalho em equipe compreendia apenas, a comunicação verbal, logo, raramente produziam algum documento de forma escrita, como, por exemplo, atas de reuniões e listas de tarefas. De maneira contrária, os engenheiros, que já atuavam no mercado de trabalho, entendiam a comunicação escrita como parte do trabalho.

Essa pesquisadora notou também que os discentes pareciam não ter ciência de “estratégias de escrita” (POSNER; BAECKER, 1992). De acordo com Wolfe (2005), os alunos utilizavam, nas principais seções do texto, o modo de escrita simultâneo. Para ela, essa escolha não é muito adequada ao tipo de trabalho.

Wolfe (2005, p. 22) explica que

[...] os alunos diferiam dos profissionais não apenas em seus excessos de confiança na escrita síncrona e conjunta, mas também pela subutilização da estratégia de revezamento. A estratégia de retransmissão de passar um documento para frente e para trás entre vários membros da equipe é um método eficaz para combinar a entrada de vários escritores, mantendo um estilo e tom consistentes ao longo do documento⁶ (tradução nossa).

Wolfe (2005) priorizou em seus estudos o uso da quarta categoria, “Estratégias de escrita”, para compreender o processo, isto é, as etapas da escrita de textos. Então, cabe dizer que o trabalho com a escrita colaborativa pode partir de uma evidência, considerando as formas de escrita de um grupo de estudantes ou profissionais, conforme o estudo de Wolfe (2005), ou ainda, com o objetivo de apresentar para os alunos outras técnicas de escrita (POSNER; BAECKER, 1992).

Diante disso, é importante pensar que a produção colaborativa de escrita digital abre espaço para uma arquitetura de participação operacional e construtiva, o que dialoga com a ideia de que “as novas tecnologias da informação não são mais simplesmente ferramentas a serem aplicadas” (CASTELLS, 2005, p. 69), mas envolvem processos de trabalho que podem ser desenvolvidos em conjunto.

Cabe destacar que, nesta tese, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de conhecimento na área de linguagens e tecnologias, dialoga-se com a educação, recuperando conceitos relacionados aos multiletramentos, às práticas de produção de textos na escola, à tecnologia e aos softwares colaborativos de redação. Além disso, é preciso considerar que o atual contexto, marcado pelo distanciamento social motivado pela pandemia, é convidativo para se pensar em uma preparação para o uso de tecnologias, com adaptações de estratégias de ensino que possam envolver os alunos virtualmente. Sendo assim, pesquisas nesse âmbito são necessárias para a reflexão e a apropriação de práticas que dialoguem com um saber fazer tanto no formato presencial quanto no formato on-line.

⁶ “Students differed from professionals not only in their over-reliance on joint, synchronous writing, but also in their underutilization of the relay strategy. The relay strategy of passing a document back and forth between multiple team members is an effective method for combining the input of multiple writers while keeping a consistent style and tone throughout the document”.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Descrever o passo a passo do trajeto metodológico é relatar também as cenas e as escolhas que atravessam o próprio percurso da pesquisa, é abrir diálogos com a teoria, revivendo as experimentações e a seleção dos sujeitos e dos instrumentos para compor os dados. Assim, neste capítulo, serão detalhados os princípios e os parâmetros metodológicos que fazem parte deste trabalho.

4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa diz respeito à investigação mais centrada na descrição de fatos e nas atitudes dos sujeitos envolvidos. No caso desta tese, trata-se do processo de escrita colaborativa por meio digital de estudantes do Ensino Médio. Esse tipo de pesquisa privilegia um viés analítico voltado para a interpretação dos modos de dizer dos participantes, considerando suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões (SERRANO, 2014).

O método qualitativo assemelha-se à interpretação dos acontecimentos ligados ao dia a dia, isto é, nosso olhar se volta para os dados, situados em uma esfera específica, apresentando parte de dada realidade (MAANEN, 1979). Serrano (2014, p. 3) destaca “a pesquisa qualitativa como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo”. Nessa linha, uma das características da pesquisa qualitativa é o trabalho com um tom descritivo de observação dos dados. Por isso, os pesquisadores, nesse caso, estão preocupados em compreender e descrever o processo em um determinado contexto social (MANNING, 1979).

4.2 Procedimentos para a geração dos dados e sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa, foi criada uma situação configurada, com características definidas, tendo em vista os objetivos deste estudo, quais sejam: compreender o processo de construção de textos de forma colaborativa na interação entre alunos do Ensino Médio, a partir do uso da ferramenta digital Google Docs; verificar quais funções dessa ferramenta são mais utilizadas pelos estudantes, de forma a possibilitar a interação entre os grupos; identificar, por meio do recurso “histórico de versões”,

o(s) componente(s) que mais se empenhou(empenharam) para o cumprimento dessa atividade; e examinar o feedback dos estudantes sobre a realização desse tipo de trabalho.

Este estudo foi desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), instituição de ensino que é considerada a maior do Estado de Minas Gerais. O CEFET-MG oferece ao seu discente uma formação acadêmica completa, desde o técnico de nível médio até o doutoramento. Assim, como aluna do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens, instalado no Campus I, em Belo Horizonte, tive a oportunidade de acompanhar as aulas do 3º ano do Curso de Eletrotécnica, sob a supervisão da minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ribeiro.

No CEFET-MG, a matriz do Ensino Médio prevê disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, separadamente. Para Redação, as turmas são divididas, de maneira que se formem grupos menores, com o intuito de melhor acompanhar o desenvolvimento dos textos e dos projetos. A turma a que tive acesso era, portanto, um subgrupo de uma turma maior, a cargo de uma das professoras titulares da disciplina. Ao longo de todo o ano, a disciplina Redação é ministrada uma vez por semana, com duração de 1h40. Logo, é uma aula em que muito se produz, além da abordagem teórica de aspectos da textualização.

Durante a permanência nessa turma, foram observados aspectos relevantes sobre o conteúdo ministrado, como as aulas práticas de produção textual, com ênfase na matriz curricular sobre a questão dos diversos gêneros do discurso; os aspectos de coerência e coesão; a pontuação; e o estudo do texto argumentativo. Como a disciplina Redação dialogava com o projeto desta pesquisa sobre a produção textual colaborativa, essa turma foi escolhida para a sua realização.

Cabe destacar que o intuito da pesquisa não foi investigar um caso particular de algum indivíduo ou algum fenômeno que ocorria em um grupo de alunos, num contexto específico, mas, sim, compreender o processo de produção de textos, por meio digital e colaborativo, realizado por um grupo de 11 alunos do CEFET-MG.

Foi explicado aos discentes que a tarefa compreenderia o desenvolvimento de uma produção textual em equipe, por meio do ambiente digital Google Docs, software adequado para esse tipo de atividade. Seriam ao menos duas etapas que comporiam o desenho metodológico desta investigação: a produção textual em si dos alunos, por mim acompanhada; e a visão posterior da atividade, acompanhada por meio de

grupos focais. Tais etapas foram informadas aos estudantes, que foram convidados a participar e o fizeram oficialmente, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constou:

- a. a justificativa, os objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados;
- b. a garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- c. a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- d. a garantia de que o participante da pesquisa receberia uma via do TCLE.

À época da produção dos dados, o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) estava em fase de implementação, por isso, o projeto de Doutorado não foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê da instituição. Após concordância de participação na pesquisa, os discentes receberam o TCLE e foi realizada a leitura do documento (ver Apêndice A). Foi esclarecido que a participação na pesquisa seria voluntária, anônima, ausente de qualquer ônus e passível de desistência a qualquer momento. Os alunos poderiam levar o documento consigo para examiná-lo com atenção antes de assiná-lo. Entretanto, alguns estudantes eram menores, sendo preciso que seus pais ou responsáveis assinassem a autorização para a atuação no estudo.

Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa correspondem a 11 alunos do 3º ano do Curso de Eletrotécnica. Destes, sete são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. A maioria dos discentes reside em Belo Horizonte e apresenta renda familiar acima de três salários mínimos. Para garantir o anonimato dos alunos, seus nomes foram codificados, ou seja, cada estudante escolheu uma identificação fictícia para representá-lo na pesquisa.

4.3 Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos de pesquisa utilizados para composição dos dados foram: o questionário, o Grupo focal 1, a atividade de escrita digital e o Grupo focal 2.

4.3.1 Questionário

De acordo com Gil (2008, p. 140), “o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de conceder determinado conhecimento ao pesquisador”. Em vista disso, o questionário foi escolhido como método inicial para a coleta de informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da utilização do ambiente digital Google Docs. Além disso, por meio do questionário, é possível obter uma ideia do perfil dos alunos, identificando pistas sobre seu conhecimento e prática com os softwares de escrita colaborativa no formato remoto, assim como informações sobre suas experiências com trabalhos escolares envolvendo a escrita colaborativa e as tecnologias digitais. Por isso, as perguntas desse instrumento possuíam um caráter exploratório, visando traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa considerando o exercício e a vivência deles com os softwares de escrita colaborativa e o trabalho em equipe.

Foi, então, realizado um questionário virtual, para que os alunos pudessem responder a ele no momento que lhes fosse mais oportuno. Dos 11 discentes, apenas um (por opção) não respondeu ao questionário. O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas características desses estudantes:

Quadro 1 – Perfil dos estudantes

SUJEITOS DA PESQUISA									
Marina	Barney	Jenifer	Patrick	Mirelly	Caetano	Rafael	Bianca	Ted	Leandro
Você já utilizou o Google Docs?									
Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Caso já tenha utilizado, qual foi a finalidade?									
Atividade escolar de Inglês	Atividade escolar de Inglês	Atividade escolar de Inglês	Nunca utilizei	Atividade escolar de Inglês	Atividade escolar de Inglês	Atividade escolar de Inglês	Nunca utilizei	Atividade escolar de Inglês	Atividade escolar de Inglês
Você conhece outro software que permite a realização de atividades colaborativas de modo remoto? Em caso positivo, descreva o nome do programa.									
Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa extraídos do questionário on-line (2018).

Conforme o quadro acima, pode-se perceber que a maioria dos estudantes já empregou o Google Docs para algum tipo de trabalho. Entretanto, eles não conhecem outro software que se destina a esse tipo de atividade.

4.3.2 Grupo focal

O grupo focal é “uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que produz informações por meio das interações grupais” (MORGAN, 1977, p. 6). Para Gondim (2002), esse método ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Conforme Kind (2004), os grupos focais podem ser empregados quando:

- a. a interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais;
- b. a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo em que provoca opiniões contrárias;
- c. o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas;
- d. o tema tem a capacidade de ser discutido por todos os participantes.

O grupo focal, nesta pesquisa, tem grande representatividade. Sua escolha justifica-se por ser um método que oportuniza uma dinâmica maior de interação entre os sujeitos e as pesquisadoras. Com ele, é possível observar, no contexto interacional em que são produzidos, o movimento dos pontos de vista, as interpretações e as trocas de experiências como um grande diálogo. Uma das grandes características do grupo focal é a troca de posicionamentos e a conversa livre entre os participantes (LEITE, 2014).

No grupo focal, geralmente, há a presença de um moderador, que tem como função estimular a participação de todos os componentes do grupo. Sua responsabilidade é evitar o predomínio da fala de algum participante sobre a fala dos demais, além de manter a discussão dentro do tema proposto. Não é função do moderador fazer quaisquer julgamentos. No caso desta pesquisa, dois moderadores auxiliaram no processo de condução do grupo: o psicólogo José Marinho de Oliveira, especializado em Psicanálise pela UFMG; e eu, autora deste trabalho.

Para a tarefa de observadores, convidamos dois alunos do Doutorado em Estudos de Linguagens do CEFET-MG: Eliziane Silva e José Teófilo de Carvalho. Ambos, são professores universitários e apreciam pesquisas sobre trabalhos colaborativos. Segundo Leite (2014, p. 87), “o papel dos observadores consiste em averbar os detalhes referentes à abertura, ao desenvolvimento do grupo, principalmente quando este começa a se posicionar frente ao tema discorrido”. Nesta investigação, as observações foram registradas de forma manuscrita num caderno de anotações.

Nas análises desta pesquisa, foram utilizados os registros anotados pelos observadores e as conversas dos alunos expostas nos grupos focais. Em razão disso, os “diálogos” dos estudantes foram transcritos na íntegra. Acredita-se que esses dados possam complementar alguma posição que tenha ficado desconexa no decorrer do debate entre os dois grupos focais.

Cabe pontuar que, antes da realização do Grupo focal 1, houve uma preparação para o desenrolar da atividade de escrita colaborativa. Nessa preparação, foi apresentada para os alunos, dentro de um conjunto de assuntos, a escolha sobre o tema da produção textual e os integrantes de sua equipe. Dessa forma, foram propostos três temas recorrentes naquele momento: o fenômeno Lula: vilão ou herói?; a Reforma da Previdência e as consequências para o futuro dos jovens de hoje; e Coreia do Norte: “blefe” ou ameaça real? O assunto escolhido pelos alunos foi a Reforma da Previdência. Em seguida, foi explicado que eles deveriam explorar minuciosamente as funcionalidades que o ambiente digital Google Docs disponibiliza.

4.3.3 Grupo focal 1

O Grupo focal 1 (GF1) efetuou-se no dia 3 de outubro de 2018, às 13h15, com duração de 48 minutos e 33 segundos. Nele, encontraram-se presentes os 11 alunos participantes desta pesquisa. É pertinente destacar que os estudantes permitiram a gravação em áudio da discussão realizada.

Para a condução do GF1, foi planejada a construção de um roteiro ligado a temas que se relacionam aos objetivos desta investigação. Segundo Kind (2004), é no temário que a relação entre os objetivos de pesquisa e o grupo fica mais visível. O roteiro, na realidade, é uma instrução, um auxílio para a memorização de questões importantes a serem tratadas. Deve ser flexível para que a discussão aconteça de

forma espontânea e, ainda, assegurar que novas questões possam ser inseridas pelos participantes.

Em geral, produzir um roteiro requer que o pesquisador esboce áreas de indagação, conforme os objetivos do estudo. A qualidade e o tamanho das questões dependem muito da experiência do moderador. No entanto, é aconselhável a formulação de um roteiro para que o debate não corra o risco de se tornar uma conversa desestruturada (KIND, 2004).

Sendo assim, o propósito do GF1 era abrir um espaço de discussão sobre alguns tópicos, como, por exemplo, os conhecimentos prévios desses estudantes a respeito de softwares que podem intermediar atividades colaborativas e a própria ação dessa escrita, buscando, ainda, observar seu posicionamento em relação ao trabalho em equipe. Dessa forma, o roteiro do GF1 compôs três etapas: a apresentação do que é um grupo focal e seu funcionamento (normas e regras); a discussão no grupo sobre a escrita colaborativa; e a apresentação da charge, seguida por uma discussão sobre o trabalho em equipe.

Quadro 2 – Orientação de construção do Grupo focal 1

<p>Apresentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os moderadores e observadores. • Explicar a finalidade da pesquisa. • Esclarecer que o tema a ser debatido é a respeito do processo de escrita colaborativa no Google Docs. • Salientar que não deve haver preocupação dos participantes com o consenso, nem, tampouco, preocupação de cada um deles em convencer os demais integrantes do grupo sobre suas próprias opiniões.
<p>Normas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para atender aos objetivos da pesquisa. • Pedir permissão ao grupo para o uso do gravador.
<p>Regras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falar um de cada vez. • Emitir livremente suas opiniões. • Falar o mais próximo possível do gravador e, ainda, sempre se identificar pelo nome fictício do crachá.
<p>Ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que vocês entendem por trabalho colaborativo? • O que vocês entendem por cooperação? • Como é produzir textos de forma colaborativa, ou seja, escrever com outra pessoa? • Vocês já tiveram alguma experiência assim ou semelhante? • Quais as vantagens e desvantagens desse tipo de trabalho?
<p>Ação</p>	<p>Figura 4 – Charge para discussão no GF1</p>  <p>Fonte: Revista Exame (2004).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura da charge, qual é o posicionamento de vocês sobre esse texto?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

No início do GF1, os moderadores (a pesquisadora e o psicólogo José Marinho de Oliveira) notaram que os discentes estavam um pouco tímidos para emitirem suas opiniões. Diante dessa situação, os moderadores reafirmaram que a participação de todos se fazia muito significativa, pois não havia opinião certa ou errada. Após esse esclarecimento, os discentes tornaram-se mais comunicativos durante a conversa.

4.3.4 Produção da escrita colaborativa por meio digital

Após a realização do GF1, foram enviadas para o e-mail dos alunos participantes as orientações necessárias para que eles desenvolvessem a produção textual colaborativa digital. Sugeriu-se que eles se preparassem para a tarefa tendo

em vista a escolha dos colegas com os quais gostariam de trabalhar; a pesquisa sobre o tema da produção textual (Reforma da Previdência); e a pesquisa sobre o ambiente digital Google Docs, principalmente no caso daqueles que não o conheciam. Assim, de maneira consensual, os discentes escolheram quais membros integrariam cada grupo. Em razão de existirem 11 alunos, eles optaram por quatro equipes, sendo três trios e uma dupla. Com as equipes formadas, no dia 11 de outubro de 2018, foram abertos e compartilhados quatro documentos de texto no Google Docs para todos os discentes. A partir desse momento, deu-se início à observação do desenvolvimento da atividade realizada por eles.

Entretanto, com o passar dos dias, notou-se que as equipes não estavam acessando o Google Docs. Nesse caso, foi enviado um e-mail aos alunos para saber o motivo dessa situação. Eles não responderam o e-mail de forma imediata, sendo necessário o envio de outros e-mails para lembrá-los do trabalho. Os grupos, então, começaram a acessar o Google Docs. Segundo as equipes, a demora ocorreu devido ao acúmulo de trabalhos em outras disciplinas. Os grupos iniciaram os acessos no Google Docs no dia 27 de outubro de 2018 e finalizaram no dia 31 de outubro de 2018.

4.3.5 Grupo focal 2

O Grupo focal 2 (GF2) aconteceu nos dias 7 e 11 de novembro de 2018, às 13h33 e teve duração de 36 minutos. Os 11 alunos participantes do GF1 retornaram para a realização do GF2. Não foi uma tarefa complexa reunir os discentes, já que essa turma se mostra bastante participativa. Ademais, os estudantes não demonstraram dificuldade para se relacionarem em equipe.

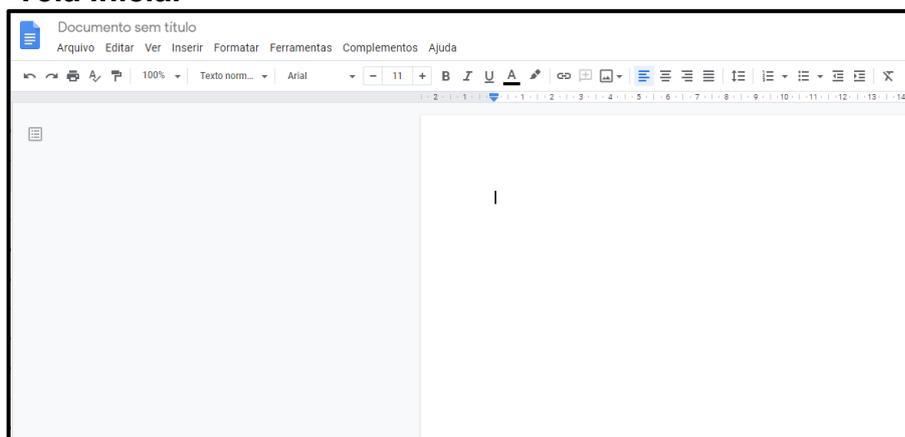
A principal intenção da realização do GF2 foi conseguir um feedback dos alunos sobre o desenvolvimento do trabalho. Desse modo, comentou-se sobre a significância da atividade escrita digital colaborativa para eles; os pontos positivos e negativos da construção de uma produção textual em equipe, por meio de um ambiente digital; a elaboração do processo de escrita; e as maiores dificuldades que eles tiveram no momento da escrita.

4.3.6 Ambiente digital – Google Docs

O ambiente digital Google Docs foi escolhido por possuir ferramentas para a produção e a edição de textos, e recursos que permitem a realização de trabalhos em parceria, possibilitando aos alunos atuarem juntos e simultaneamente no mesmo documento. Ademais, outras funcionalidades merecem destaque, como o acesso aos seus arquivos em qualquer lugar e a toda hora, pois o Google Docs salva automaticamente o documento à medida que o usuário digita (os arquivos ficam armazenados em servidores virtuais); a visualização do histórico de versões em relação ao desenvolvimento de algum trabalho; o chat para comunicações entre as pessoas em tempo real, entre outros recursos. Vale destacar que todas essas funcionalidades estão disponíveis de maneira gratuita na plataforma.

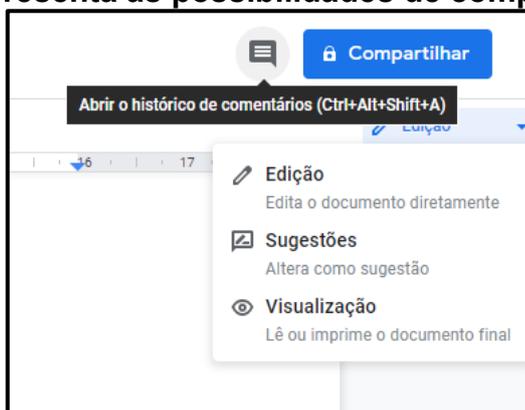
As Figuras 5 e 6, a seguir, mostram algumas telas do Google Docs:

Figura 5 – Tela inicial



Fonte: Google Docs (2018).

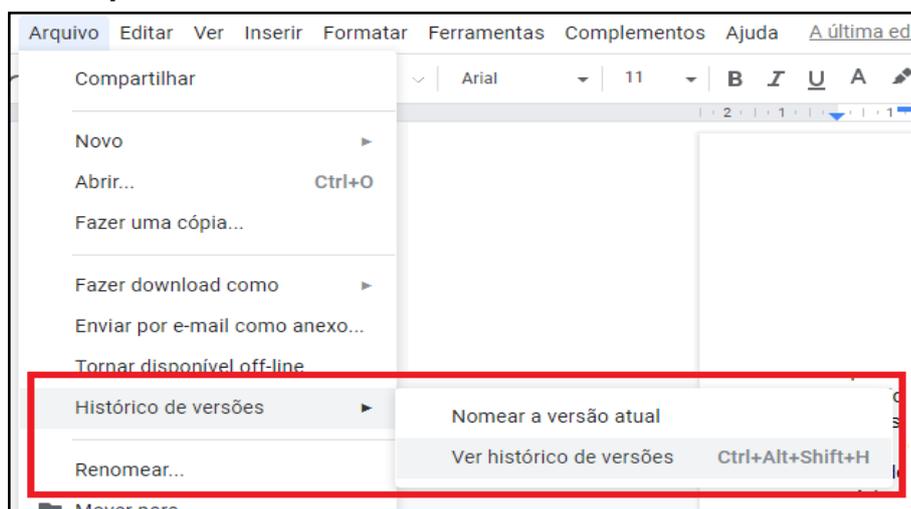
Figura 6 – Tela que apresenta as possibilidades de compartilhamento



Fonte: Google Docs (2018).

O recurso compartilhar permite o compartilhamento do documento. É possível também escolher o tipo de acesso (visando segurança) que outra pessoa pode ter a esse arquivo.

Figura 7 – Tela que demonstra o recurso “histórico de versões”



Fonte: Google Docs (2018).

Nesta pesquisa, o Google Docs foi empregado como um suporte para que os alunos realizassem a produção textual colaborativa digital. O software dispõe de um recurso que pode ser muito útil para o professor, o histórico de versões, com o qual o docente consegue monitorar o desenvolvimento de todo o trabalho realizado pelos grupos, visualizando quais alunos acessam e realizam com mais frequência edições no texto (inserções, exclusões, alterações etc.), já que cada um possui uma cor distinta (definida pelo Google Docs), que fica gravada no documento.

4.4 Procedimentos para a análise dos dados

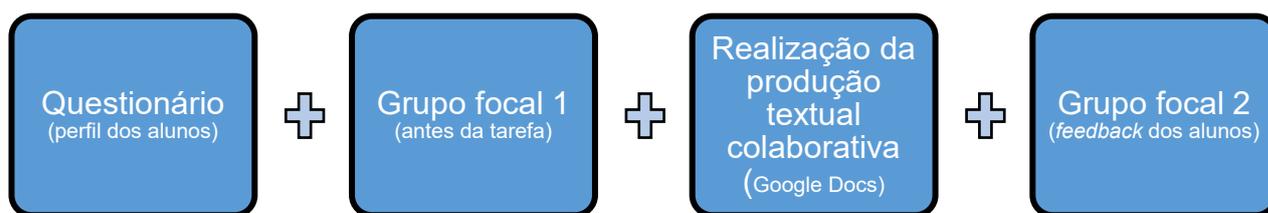
O primeiro passo para a análise consistiu numa leitura do *corpus*, isto é, dos dados obtidos por meio do questionário, das transcrições dos dois grupos focais e dos relatos anotados pelos observadores durante a produção textual realizada por esses grupos. Em seguida, foi observado o histórico de versões, a partir do qual pôde-se identificar qual aluno escreveu mais, quem estava ficando mais tempo no ambiente e se havia ou não interações entre os discentes.

A fim de se observar o processo de escrita colaborativa dos alunos, seguiu-se uma linha de análise que considerou o **tipo de processo colaborativo**, tendo em

vista, a taxonomia de Posner e Baecker (1992); os **recursos colaborativos** utilizados pelos alunos, considerando-se as ferramentas do Google Docs; e os **tipos de operação de edição**, conforme abordagem de Fiad (1991). Portanto, o percurso metodológico privilegiou quatro situações de interação: o questionário, a fim de conhecer os perfis dos alunos; a discussão nos grupos, para fomentar a produção escrita; a própria atividade de escrita digital colaborativa; e a socialização do processo de escrita. Nesse passo a passo, buscou-se produzir dados para apreender como a prática da escrita colaborativa por meio digital pode potencializar o desenvolvimento dos multiletramentos.

Dessa maneira, com o intuito de facilitar o entendimento dos leitores, a Figura 8, a seguir, apresenta um resumo da trajetória metodológica:

Figura 8 – Trajetória metodológica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

O próximo capítulo apresenta os procedimentos e as dinâmicas que compuseram o processo de produção textual colaborativa digital, demonstrando como a lógica de trabalho interativo-colaborativo permeia a ação-reflexão de escrita e reescrita como uma prática social e também escolar (FIAD, 2009). Essa ação-reflexão parte de uma cultura de referência, abrindo espaço para posicionamentos, trocas e (re)aprendizados.

5 ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA NOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS

Na contemporaneidade, as inúmeras práticas letradas tendem a dialogar com a multiplicidade cultural e semiótica. Os textos híbridos acabam contemplando diferentes letramentos, em meio aos diversos campos das nossas atividades. As novas mídias, as tecnologias e as linguagens fazem parte das nossas seleções e escolhas. Nesse cenário, uma “nova ética e novas estéticas” (ROJO, 2013, p. 16) são requeridas, incluindo uma visão de trabalho colaborativo, pautado nas relações dialógicas, no planejamento e na negociação em conjunto.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta as análises do processo de construção de textos, a partir de dinâmicas básicas de coautoria. Destacar-se-á como o movimento do uso de recursos do Google Docs pode favorecer a mediação, a interação e a compreensão dos membros de cada equipe. Além disso, por meio dos grupos focais, será analisado o posicionamento dos alunos, participantes desta pesquisa, tendo em vista seus feedbacks em relação ao processo de escrita colaborativa em um ambiente digital.

5.1 Análise das produções textuais colaborativas digitais

Nesta pesquisa, foram analisadas quatro produções de textos desenvolvidas por 11 alunos, que se dividiram em três trios e uma dupla. As produções textuais efetuaram-se por intermédio do ambiente digital Google Docs. Esse ambiente oportuniza a produção colaborativa de textos a distância, de maneira assíncrona ou síncrona.

A análise dos textos fundamenta-se, sobretudo, em Posner e Baecker (1992) e em Fiad (1991). Nessa esteira, conforme exposto na metodologia, o viés analítico abarca:

- a. as categorias (funções, atividades, métodos de controle de documentos, e estratégias de escrita) utilizadas pelas equipes durante o processo de escrita colaborativa;
- b. os recursos colaborativos do software Google Docs utilizados pelos discentes;

- c. os tipos de operações de edição (supressão, inserção, substituição e deslocamento de segmento) mais empregados pelos grupos.

5.1.1 Produção textual de Barney, Caetano e Rafael

O processo de elaboração da produção textual colaborativa digital dos alunos Barney, Caetano e Rafael (nomes fictícios) realizou-se de modo assíncrono. O histórico de versões aponta que, no dia 27 de outubro de 2018, às 20h26, Rafael e Barney abriram o documento no Google Docs, mas não realizaram nenhuma edição. Nessa mesma data, às 21h45, Caetano e Rafael adicionaram o título do texto e o nome dos membros do trio.

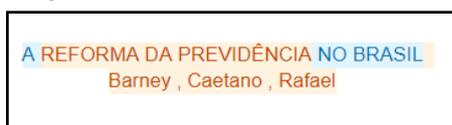
As Figuras 9 e 10, abaixo, mostram o início desse processo:

Figura 9 – Histórico de versões



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 10 – Primeiras inserções



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No dia 28 de outubro de 2018, às 00h11, os três alunos se encontravam online, mas não redigiram o texto simultaneamente. Sendo assim, o processo para o desenvolvimento do texto decorreu da seguinte forma: Caetano elaborou o primeiro parágrafo, com pequenas intervenções do Rafael e do Barney. Em seguida, Rafael

produziu o segundo parágrafo, que obteve 15 intervenções, sendo 10 do Caetano e cinco do Barney. No desenrolar da produção textual, Barney construiu o terceiro parágrafo, que conteve cinco intervenções do Caetano. Assim, de forma subsequente, Caetano elaborou o quarto parágrafo e finalizou o texto, já que, nesse parágrafo, não ocorreram alterações do Barney e do Rafael.

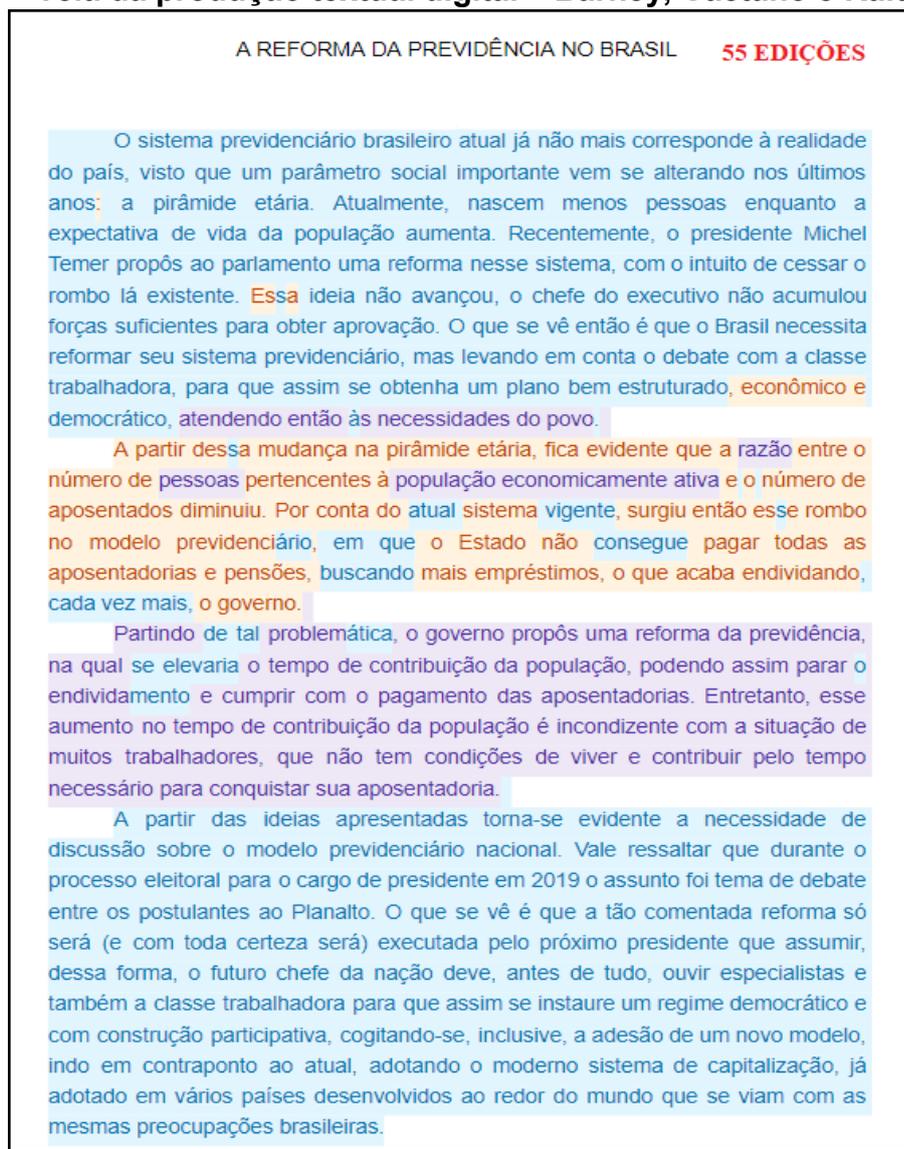
No GF1, Caetano e Rafael discutiram que a troca de opiniões entre os membros do grupo pode aprimorar o resultado do texto. Nos trechos abaixo transcritos, observam-se os relatos do Caetano e do Rafael:

Caetano: eu penso que o resultado final pode ser melhor do que se eu fizer sozinho por exemplo. Num texto que eu fizer sozinho eu poderia terminar o texto em uma hora por exemplo e o texto colaborativo eu demora mais para acabar sim, mas o resultado final acho que fica melhor, querendo ou não muitas vezes passa despercebido as vezes, já aconteceu aqui com a gente de fazer uma redação, na outra semana a professora entregar a redação e você perceber que cometeu um erro ridículo.

Rafael: Eu acho que não é só questão gramatical, as próprias ideias podem melhorar porque você tem que fazer texto colaborativo você é obrigado a ter uma discussão, tem poucos minutos para decidir argumentos ou ponto de vista, com isso você pode até ganhar uma opinião nova ou fortalecer seu texto de argumentos (GF1).

A Figura 11 demonstra o processo de construção textual desses alunos:

Figura 11 – Tela da produção textual digital – Barney, Caetano e Rafael



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme os dizeres de Caetano, Rafael e Barney, obtidos no GF2, o planejamento para a elaboração do texto ocorreu por meio do recurso chat. Nesse espaço, os discentes discutiram sobre os elementos-chave relativos à produção textual, como o tema, a estrutura do texto, os argumentos, entre outros. Em seguida, eles estabeleceram que cada membro do trio ficaria responsável por um parágrafo, tendo em vista a escrita da ideia principal. Rafael destacou que essa estratégia não impediria as intervenções dos outros membros em cada um desses parágrafos e que, no chat, eles realizaram o esboço dessa escrita, na tentativa de seguir um padrão dissertativo.

Conforme a explanação desses discentes, durante o chat, houve um posicionamento crítico de todos os componentes do trio. Como se vê, essa prática pode envolver uma avaliação do texto que se sustenta nos conhecimentos deles mesmos. Os estudantes trabalharam com as concordâncias ou não de ideias, além da inclusão e da substituição de informações.

Segundo Rojo (2013, p. 23), os multiletramentos “fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas”. Nessa perspectiva, a partir de um esboço de escrita, não há somente o estabelecimento da autoria. Os alunos, em conjunto, negociavam o desenvolvimento do querer dizer, numa concepção ligada ao saber-fazer, tendo em vista a progressão textual, como se pode observar no relato a seguir:

Rafael: o meu grupo foi eu o Barney e o Caetano. Nós discutimos pelo *chat* muito antes de começar a escrever pra saber sobre o que cada um achava sobre o assunto, aí a gente, basicamente, escreveu cada argumento que a gente ia usar, e fez e tentou seguir um padrão de cada um escreveria um parágrafo, meio que cada um teria o seu parágrafo, o que ele ia pôr no parágrafo, ele ia escrever a principal ideia dele e a gente ia modificando pra adaptar ao de todo mundo, então, por exemplo, o Caetano, ele tinha..., começou com a introdução, conforme a gente tinha discutido, e a gente foi incluindo ideias e tirando e, depois, ele escreveu o parágrafo de desenvolvimento, aí a gente avaliou e meio que cada um tomou conta de cada parte do texto, e a gente foi adaptando pro grupo todo.

Barney: Cada um escreveu uma parte do corpo do texto e os outros dois modificavam e ia colocando o que achava que seria melhor, mas, antes da gente escrever, a gente discutia através do chat (GF2).

A partir desses relatos, nota-se que os alunos consideraram os conhecimentos da escrita de cada um, privilegiaram o diálogo, respeitando os pontos de vista e oportunizando as intervenções. Diante disso, eles empregaram características de um trabalho colaborativo que envolve a escrita, independentemente do suporte – papel ou digital. Outro ponto visível diz respeito à participação de Caetano no processo de escrita. Esse aluno, provavelmente, exerceu a função de líder no trio, já que atuou no texto de forma mais efetiva, com inúmeras linhas de escrita.

Conforme a taxonomia de Posner e Baecker (1992), foi analisado o tipo de processo colaborativo, composto por quatro categorias diferentes (funções, atividades, métodos de controle de documentos e estratégias de escrita). Na categoria “funções”, Caetano atuou como um gestor, sendo responsável por desenvolver grande parte do texto, e os alunos Rafael e Barney exerceram uma participação menor durante a produção textual, ou seja, realizaram apenas pequenos ajustes no texto. Do

ponto de vista da categoria “atividades”, Caetano elaborou o primeiro e o último parágrafo. Posteriormente, Rafael construiu o segundo parágrafo e Barney o terceiro. Em relação aos “métodos de controle de documentos”, destacou-se o procedimento centralizado. Quanto às “estratégias de escrita”, a dinâmica foi centralizada, já que o aluno Caetano parece ter assumido a maior parte da escrita do texto.

De acordo com Fiad (1993, p. 37), “existem diferentes caminhos em direção à construção do texto”. Na trilha da escrita colaborativa, parece haver uma tendência para que um membro do grupo assuma a liderança, com o intuito de garantir o desenvolvimento do texto. No Grupo focal 2, Rafael e Barney disseram que cada membro do trio escreveu uma parte do corpo do texto, sendo que os outros dois poderiam fazer modificações, caso fosse necessário. Eles ressaltaram que, antes de qualquer mudança no texto, discutiam sobre o assunto no chat e sobre o que cada um iria escrever.

Na produção textual desses alunos, o processo de escrita foi administrado por um integrante. Isso não quer dizer, nesse caso, que esse líder tenha limitado a participação dos outros componentes. Conforme relatado no GF 2, Caetano abriu espaço, no chat, para as primeiras decisões a serem tomadas. Houve, então, um planejamento de escrita, com a delegação de tarefas, tendo em vista a participação em conjunto. Mas, na prática, Caetano assumiu uma determinada condição de autoria, sendo o responsável pela introdução e pela conclusão do texto. Além disso, no desenvolvimento, houve também diversas intervenções dele.

Quanto ao critério “recursos colaborativos” disponíveis no ambiente digital Google Docs, os alunos Caetano, Rafael e Barney relataram, no GF2, o uso do recurso chat para fazer um plano de construção do texto. O chat constituiu-se como um espaço de conversação, dúvidas e contribuições sobre o assunto e a organização do texto. Com base em Fiad (1991), devem ser analisados os tipos de operações de edição no texto, que compreende quatro categorias: adição, deslocamento, substituição e supressão. Assim, nessa produção textual, por meio do recurso “histórico de versões”, foram identificadas 55 edições, sendo operações de adição e substituição. Fiad (1991, p. 95) destaca que “as operações de substituição e adição são mais notórias do que as operações de deslocamento e supressão”. Nota-se que as operações aqui exemplificadas são indicativas de uma prática escolar com manifestações “tímidas” no texto do outro.

No GF 2, esses integrantes pontuaram que é difícil apagar ou alterar informações em trechos do texto que foram desenvolvidos por outra pessoa. Eles destacaram a importância de se respeitar o texto do outro e, ainda, a necessidade de se dialogar com o colega antes de fazer alguma intervenção no modo de dizer do outro.

5.1.2 Produção textual digital de Ted, Jenifer e Patrick

O processo da produção textual colaborativa digital dos estudantes Ted, Jenifer⁷ e Patrick ocorreu de modo assíncrono. O histórico de versões aponta que, no dia 30 de outubro de 2018, às 22:02h, os alunos efetuaram o primeiro contato com a produção, conforme a Figura 12, a seguir:

Figura 12 – Histórico de versões



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A construção do texto desses alunos ocorreu de forma recursiva. Primeiramente, Ted realizou a introdução do texto; em seguida, Jenifer completou a escrita de Ted e executou uma intervenção; logo após, Patrick assumiu o comando da produção e efetuou cinco edições no trecho elaborado por Jenifer. No momento em que Patrick terminou seu trecho, Jenifer reassumiu o processo de escrita, acrescentando outras informações aos dizeres de Patrick. Depois, Patrick retomou esse excerto, agregando mais informações na passagem de Jenifer. Nessa mesma passagem, Ted incluiu outros elementos na escrita. Em continuidade, Jenifer retornou

⁷ A participante do estudo Jenifer, a princípio, não possuía conta no Gmail, então, conseguiu acesso para entrar no Google Docs através de um link gerado por esse ambiente digital. Porém, logo após, essa aluna criou uma conta no Gmail. Em vista disso, seu nome aparece duas vezes na legenda com cores distintas.

para a construção textual, acrescentando novos dados. Nesse momento da produção textual, Ted, Jenifer e Patrick seguiram para a finalização do texto. Ted voltou para a redação e desenvolveu um início de “conclusão”, que conteve o último ajuste de Jenifer. Patrick, então, adicionou mais alguns pontos nesse parágrafo “final” e terminou o texto.

Os discentes desenvolveram sua produção numa dinâmica paralela. Com isso, a sequência textual dissertativa foi construída a partir de um quadro interlocutivo, no qual os posicionamentos dos participantes convergiram para um propósito de escrita global, com a preocupação de um agir conjuntamente. No GF1, Patrick reforçou a importância do trabalho em conjunto na produção de um texto. Abaixo, segue a opinião desse aluno:

Patrick: acho que pra utilizar esse recurso o grupo tem que ter um certo nível de maturidade, tem que saber tipo assim, abrir mão de alguma ideia dela em prol da equipe porque é igual o Ted falou ali se a pessoa não souber fazer isso não vai sair uma coisa muito produtiva sabe, ao meu ver não tem como porque o resultado final tenho certeza ele vai ser mais, vai gastar mais tempo pra fazer e tal, porem o resultado vai ser muito melhor e também trabalha essa questão da compreensão das pessoas que estão trabalhando juntas ali pra dar algo realmente bacana, produtivo (GF1).

Esses alunos pontuaram, no GF2, que a grande preocupação deles foi construir um texto no qual as ideias de cada um pudessem se complementar, formando um texto único. Eles salientaram que utilizaram o chat como um espaço de possibilidades, em que organizaram as hipóteses de trabalho, visando ao conteúdo temático da produção textual, o propósito e a estrutura da dissertação. Antes de começarem o desenvolvimento do texto, os alunos decidiram que nenhum membro do trio ficaria responsável por elaborar apenas um parágrafo. Assim, combinaram que, durante a escrita do texto, cada membro desenvolveria suas ideias. Depois que cada membro concluísse seu raciocínio, todos efetuariam a leitura dos trechos redigidos e, quando necessário, poderiam sugerir intervenções no texto do outro. Segundo eles, a escolha por esse percurso aconteceu porque o modo de escrita simultânea poderia ocasionar uma desconexão dos parágrafos, tornando o texto incoerente.

Matencio (2008, p. 548) destaca que “é justamente nas interações sociais que o sujeito, em razão da interlocução que aí estabelece, se depara com a tarefa de textualizar de uma certa maneira para se fazer compreendido”. Assim, diante da tarefa de produção textual colaborativa digital, esses alunos organizaram um esquema de

produção, pautado na negociação dos sentidos, o que pode ser notado no excerto a seguir:

Jenifer: Outra coisa que eu achei que fez a diferença no nosso grupo foi que a gente não fez a escrita simultânea. A gente esperava o outro terminar o pensamento dele para gente analisar o pensamento dele, para ver o que a gente precisava mudar, o que a gente achava que tava bom, o que a gente concordava ou discordava, aí ia pro chat, às vezes, pra comentar. Eu concordava com isso, por exemplo. A gente não escreveu simultaneamente para gente não ter, tipo isso, desconectar um parágrafo com o outro e ficar um texto incoerente (GF2).

Em vista disso, é possível dizer que a ação textual ganhou materialidade a partir de um saber-fazer, que envolveu conhecimento, formas de manifestação da linguagem e campos conceituais, considerando a história de cada sujeito com a escrita e o compartilhamento de saberes. Convém destacar que as tomadas de decisões desses alunos vão ao encontro de um “projeto de letramento” (KLEIMAN, 2000, p. 38), o qual envolve os estudantes numa prática social de escrita. Isso pode ser notado no seguinte relato no GF2:

Patrick: [...] a gente ia um ajudando o texto do outro, sabe? Por exemplo, é, quando a gente começou a escrever nosso texto, o Ted tinha começado a iniciativa. Para começar a introdução, aí eu li a introdução dele, eu falei: “não, isso ficou bom, isso aqui pode deixar”. Às vezes, quando um de nós aqui lia alguma coisa que não fazia muito sentido, a gente ia e se comunicava pelo *chat* e falava: “ah, não entendi esta parte do texto que você colocou (GF2).

Observe-se que, nesse relato, há pistas do processo de construção do texto refletidas em sua composição, conforme mostrado na Figura 12 acima. As 36 edições indicam a promoção da autonomia na produção textual, o que tende a oportunizar a ampliação da competência discursiva no momento do planejamento, dos diálogos entre os alunos e da efetivação da escrita. O relato abaixo exemplifica os bastidores da composição e como isso se manifestou na prática da escrita:

Patrick: É, a gente também consultou as mesmas fontes para redigir o texto, porque um mandou o link do outro no chat, sabe, que o Ted já tinha, tipo, começado a introdução, aí eu li: “de onde você está tirando estes argumentos? Manda sua fonte aí”. E ele me mandava os links, aí eu também ajudei a redigir o texto no mesmo site que ele, sabe? Aí, às vezes, eu via um ponto de vista que ele, então, tinha colocado e falava: “ah, isso aqui é bom de colocar”. Sabe, então, teve muito essa automatização, no caso ajudou (GF2).

A atuação em conjunto dos alunos possibilita pensar que, “no espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.37). Em concordância com essas autoras, compreende-se que, nessa produção textual, os alunos exerceram diferentes papéis: autor, leitor e, até mesmo, revisor.

Os estudantes Ted, Jenifer e Patrick explanaram, no GF2, que tentaram estabelecer um consenso entre as ideias divergentes vindas de outros membros da equipe e que eles não se sentiam constrangidos com as intervenções em seu texto. Na verdade, disseram que aceitavam as sugestões ou críticas como construtivas. Nesse ponto, destacamos o pensamento de Rojo e Moura (2012), para quem uma das particularidades dos multiletramentos refere-se a transgredir as relações de poder estabelecidas, principalmente as relações de propriedade (das máquinas, das ideias, dos textos etc.). Na produção textual colaborativa, a abertura para uma autoria conjunta pode ressignificar as práticas pedagógicas de produção escrita na escola. Esse novo olhar para o ensino oportuniza uma aprendizagem situada, que se realiza na interação.

Na Figura 13, a seguir, é possível visualizar a construção textual desses alunos, oportunizando uma aprendizagem situada, realizada na e pela interação coparticipativa:

Figura 13 – Tela da produção textual digital – Patrick, Jenifer e Ted

Em meados de 2016 o Poder Executivo apresentou ao Congresso Nacional uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 287-2016), para fazer a chamada “reforma da previdência”. Esta PEC prevê mudanças radicais para servidores públicos, militares e trabalhadores da iniciativa privada. Entretanto ela ainda não foi aprovada, pois deve passar por um processo que inclui votações nas duas Casas do Congresso Nacional (Câmara dos deputados e Senado Federal).

36 EDIÇÕES

A principal mudança proposta é a idade mínima para a aposentadoria. Para as mulheres é de 62 anos e para os homens é de 65 anos. Para os professores fica estipulado aos 60 anos o direito a aposentadoria e para policiais, 55 anos. Outra mudança é o tempo de contribuição no INSS. Tempo mínimo de contribuição fica sendo de 15 anos para segurados do INSS e de 25 anos para servidores públicos. Também está previsto nessa reforma a porcentagem do salário original que o trabalhador receberá ao se aposentar. Essa quantidade será equivalente a 60% do salário do trabalhador durante sua aposentadoria, caso esse tenha um tempo mínimo de contribuição de 15 anos. Essa quantia pode chegar a um valor de 100% caso o trabalhador tenha por volta de 40 anos de contribuições em seus serviços prestados. Vale reforçar que, as pessoas que já tem todos os requisitos para poder se aposentar, ou até mesmo já se aposentaram, antes da reforma, não serão afetadas pelos novos requerimentos.

Essa PEC, prejudica muito o trabalhador, uma vez que os direitos que tanto lutaram para conseguir são precarizados e até mesmo conseguir se aposentar com o salário total torna-se extremamente inviável. Como as mudanças previstas acima estabelecem, observamos um período de tempo demasiadamente longo para que o trabalhador consiga se aposentar com um mínimo de ‘dignidade’. Um fator que comprova o quanto essa emenda é prejudicial é que existem muitos jovens desempregados no país, e com a reforma, os empregados mais experientes não conseguem se aposentar, ajudando no desemprego de muitos jovens. Sem essa PEC, o número de empregados mais antigos diminuiria dando lugar a jovens, e consequentemente reduziria as taxas de desemprego.

De acordo com a justificativa apresentada na proposta, a Reforma é necessária porque a Previdência Social tem um grande déficit no seu orçamento. Isso quer dizer que o valor que a Previdência paga aos aposentados e pensionistas é maior do que o valor que é arrecadado com as contribuições pagas. Entretanto este déficit não foi acarretados pelos trabalhadores que a PEC pretende prejudicar, e sim, pelo mau uso das finanças nacionais.

Podemos concluir que, como uma medida tomada pelo governo, esta possui seu lado positivo e o lado negativo. Cabe a nós ponderarmos se é viável arcarmos com o impacto de todas essas mudanças para ‘um Brasil melhor’.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se analisar o critério “tipo de processo colaborativo”, composto pelas quatro categorias diferentes (funções, atividades, métodos de controle de documentos e estratégias de escrita), propostas por Posner e Baecker (1992), na “função”, durante o processo de construção do texto, os discentes Ted, Jenifer e Patrick parecem desempenhar as mesmas funções de autor, leitor e revisor, de modo que não há uma divisão de tarefas entre a equipe para a execução da tarefa.

Do ponto de vista da categoria “atividades”, percebe-se que os estudantes Ted, Jenifer e Patrick exercem ações de escritores, leitores e revisores. Em relação aos “métodos de controle de documentos”, destaca-se o procedimento compartilhado. Quanto às “estratégias de escrita”, a dinâmica foi paralela, já que os alunos trabalham

de forma independente em seções do documento. No que diz respeito ao critério “recursos colaborativos” disponíveis no ambiente digital Google Docs, os alunos declararam, no GF 2, o uso do recurso chat para a discussão sobre os pontos de vistas divergentes, as dúvidas e as sugestões durante o processo de escrita.

Por meio do recurso “histórico de versões”, foram identificadas 36 edições, sendo adições e substituições. De acordo com Fiad (2006), a recorrência dessas operações pode indiciar a incorporação de novos saberes à escrita, o exercício da exploração de elementos ligados à coesão e uma preocupação com a própria manutenção de sentido. É o que mostra o excerto abaixo:

Patrick: Tô pensando em colocar desta forma, talvez fica mais claro e tal. E foi bom por causa disso: um ia lendo o parágrafo que o outro escreveu, ia adaptando, sabe, para ficar um pouco melhor (GF2).

5.1.3 Produção textual digital de Mirelly e Leandro

O processo de construção da produção textual colaborativa digital dos alunos Mirelly e Leandro ocorreu de modo assíncrono. O histórico de versões registra que, no dia 31 de outubro de 2018, às 00h07, Mirelly e Leandro estavam on-line no Google Docs. Nessa data, Mirelly começou a introdução do texto. Em seguida, Leandro acrescentou mais duas linhas de escrita. Logo depois, no mesmo parágrafo, Mirelly adicionou outros dados. No mesmo dia, às 22h08, Leandro excluiu dois termos inseridos por Mirelly, elaborou o segundo parágrafo e, ainda, suprimiu três linhas de informações produzidas pela colega. No dia 1º de novembro de 2018, às 00h05, Mirelly acrescentou mais dois parágrafos e finalizou o texto.

A Figura 14, abaixo, apresenta o desenvolvimento desse processo:

Figura 14 – Histórico de versões

NOVEMBRO DE 2018
▶ 1 de novembro de 2018, 00:05 <i>Versão atual</i> ● Mirelly
OUTUBRO DE 2018
▶ 31 de outubro de 2018, 22:08 ● Leandro
▶ 31 de outubro de 2018, 00:07 ● Mirelly ● Leandro
11 de outubro de 2018, 12:39 ● Carla Moreira

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observe-se que a produção textual desse grupo seguiu uma linha um pouco distinta em comparação com as duas produções anteriores. Isso quer dizer que o processo de escrita seguiu uma logística de construção centrada nos parágrafos, não no texto como um todo. O processo de colaboração parece focar como produto as partes da produção.

Na Figura 15, é possível verificar a dinâmica que Mirelly e Leandro empregaram para a construção do texto:

Figura 15 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (1ª versão)

No geral a Reforma da Previdência Social se dá por uma reforma estrutural cujo objetivo principal é a efetivação de medidas legislativas no âmbito de alterar a legislação previdenciária do país. A reforma se tornou necessária quando a população brasileira passou a viver mais fazendo com que a população de idosos aumentasse. No Brasil foi apresentada uma atual proposta para tal acontecimento, onde ocorre mudanças significativas, deixando assim opiniões divergentes já que na atual conjuntura do país alguns colocam como base a parte econômica e outros a parte social causando divergências.

Consideramos como principais alterações o fato da mudança da idade mínima de aposentadoria que passa a ser 62 anos para mulheres e 65 para homens, além disso está em discussão a proposta de igualar as regras para servidores públicos e do setor privado

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 16 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (2ª versão)

No geral a Reforma da Previdência Social se dá por uma reforma estrutural cujo objetivo principal é a efetivação de medidas legislativas no âmbito de alterar a legislação previdenciária do país. A reforma se tornou necessária quando a população brasileira passou a viver mais fazendo com que a população de idosos aumentasse. No Brasil foi apresentada uma atual proposta para tal acontecimento, onde ocorre mudanças significativas, deixando assim opiniões divergentes já que na atual conjuntura do país alguns colocam como base a parte econômica e outros a parte social causando divergências.

O novo texto da reforma diz que, o tempo de contribuição mínimo para o setor privado seria de 15 anos e para os servidores seria de 25 anos, obedecendo a idade mínima de 65 anos para homens e 62 anos para mulheres. Para ter direito ao benefício completo o tempo de contribuição passa a ser de 40 anos. Apesar de terem que cumprir um tempo mínimo maior, os servidores terão direito a um benefício um pouco maior, sendo 60% da média de contribuição para o setor privado e 70% para os servidores.

Consideramos como principais alterações o fato da mudança da idade mínima de aposentadoria que passa a ser 62 anos para mulheres e 65 para homens, além disso está em discussão a proposta de igualar as regras para servidores públicos e do setor privado

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os próprios alunos Leandro e Mirelly reconheceram, no GF2, que, para o desenvolvimento da produção textual colaborativa digital, eles precisaram adotar uma determinada prática, já que seus horários não coincidiam:

Leandro: fizemos de maneira bem diferente, não sei se alguém fez assim, a gente não fez tudo no mesmo dia, fizemos aos poucos. A Mirelly começou. Ela escreveu um pouco da introdução e depois eu entrei, a gente nem combinou assim um horário fixo depois assim que eu tive tempo eu entrei, completei a introdução dela com algumas coisas que achei que faltou e o que eu não gostei eu deixei um comentário, como a gente entrou em horários diferentes acabou que nem usamos o *chat* por que ela não estava lá para ver na hora, então eu deixei comentários do que eu não gostei aí ela analisava o que eu falava ali (GF2).

Diante desse cenário, os alunos disseram que o processo para a construção do texto realizou-se durante o período de dois dias, em horários distintos. Por esse motivo, eles não fizeram uso do recurso chat para se comunicar.

Figura 17 – Tela da produção textual digital – Mirelly e Leandro (3ª versão)

No geral a Reforma da Previdência Social se dá por uma reforma estrutural cujo objetivo principal é a efetivação de medidas legislativas no âmbito de alterar a legislação previdenciária do país. A reforma se tornou necessária quando a população brasileira passou a viver mais fazendo com que a população de idosos aumentasse. No Brasil foi apresentada uma atual proposta para tal acontecimento, onde ocorre mudanças significativas, deixando assim opiniões divergentes já que na atual conjuntura do país alguns colocam como base a parte econômica e outros a parte social.

O novo texto da reforma diz que, o tempo de contribuição mínimo para o setor privado seria de 15 anos e para os servidores seria de 25 anos, obedecendo a idade mínima de 65 anos para homens e 62 anos para mulheres. Para ter direito ao benefício completo o tempo de contribuição passa a ser de 40 anos. Apesar de terem que cumprir um tempo mínimo maior, os servidores terão direito a um benefício um pouco maior, sendo 60% da média de contribuição para o setor privado e 70% para os servidores.

Estas mudanças estão sendo previstas principalmente pelo aumento da expectativa de vida dos brasileiros, fazendo com que a quantidade de idosos aumente e o número de jovens diminua, já que nos dias atuais a maior parte das pessoas têm menos filhos do que era comum ter a um tempo atrás. Sendo assim os gastos previdenciários aumenta de 0,3% do Produto Interno Bruto (em 1997) para 2,8% do PIB (no ano 2017) e sem a reforma da previdência esse número pode subir proporcionalmente.

Baseando nos dados citados anteriormente percebemos alguns benefícios relacionado a essas mudanças, mas a idade mínima para aposentar será equivalente à de países desenvolvidos e com uma expectativa de vida elevada, gerando assim um desconforto na população sendo que os benefícios recebidos depois não são equivalentes, principalmente para as mulheres que recebem em média 86% do que os homens recebem. Antes de ocorrer as alterações na previdência, governantes, parlamentares e entre outros deveriam investir para melhorar a qualidade de vida da população, investindo na qualidade do trabalhador e no incentivo para os mesmos, de preferência quando se trata das mulheres. No geral a Reforma da Previdência Social se dá por uma reforma estrutural cujo objetivo principal é a efetivação de medidas legislativas no âmbito de alterar a legislação previdenciária do país.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisar o tipo de processo colaborativo (POSNER; BAECKER, 1992), nota-se que, quanto às “funções” desempenhadas pelos membros do grupo, os discentes Leandro e Mirelly exerceram papéis distintos durante a construção do texto. Assim, do ponto de vista das “atividades”, percebe-se que Leandro parece exercer o papel de revisor e Mirelly desempenha a ação de escrever. Com relação ao “método de controle dos documentos”, destaca-se o procedimento compartilhado. E, quanto às “estratégias de escrita”, a dinâmica foi centralizada, já que Mirelly assumiu a maior parte da escrita, enquanto Leandro realizou pequenas edições no documento.

Já nos recursos colaborativos disponíveis no ambiente digital Google Docs, os alunos Leandro e Mirelly relataram, no GF2, que, no caso de dúvidas, eles empregavam o recurso “adicionar comentários” no próprio texto, justificando que essa ação por não se encontrarem on-line ao mesmo tempo, devido à incompatibilidade dos seus horários.

Nas operações de edição (FIAD, 1991), identificam-se, por meio do recurso “histórico de versões”, sete edições, de modo que houve três versões de escrita até a

finalização do texto, sendo operações de adição e supressão. Leandro explicou, no GF2, que deixava comentários no texto de Mirelly quando não concordava com algum ponto. Então, Mirelly analisava as críticas de Leandro e ambos entravam em concordância sobre os questionamentos. Convém destacar que as interações entre eles pautaram-se numa conversa realizada dentro da construção do próprio texto. A ação de analisar o que o outro escreveu e, a partir disso, privilegiar um enquadramento crítico abre espaço para a visualização de dois “gestos didáticos”, que, imbricados na ação de analisar o dizer de um membro do grupo, convoca uma ação ligada ao saber-fazer.

5.1.4 Produção textual digital de Fredy, Marina e Bianca

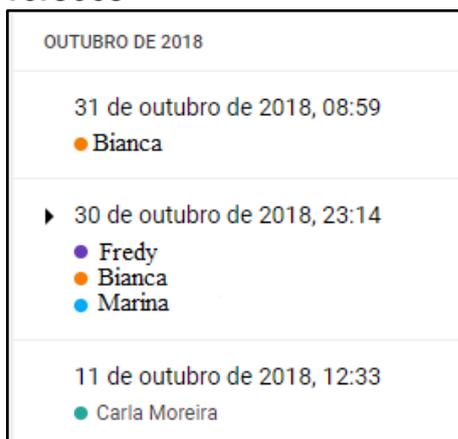
O processo de construção de texto do trio Fredy, Marina e Bianca ocorreu de modo síncrono. O histórico de versões indica que, no dia 30 de outubro de 2018, às 23h14, os três alunos encontravam-se on-line no Google Docs para produzir o texto. No dia 31 de outubro de 2018, às 08h59, Bianca efetuou uma revisão nos dois últimos parágrafos e finalizou o texto.

Durante o GF1, Bianca e Marina demonstraram um receio em produzir um texto de modo conjunto, principalmente devido à coesão do texto e à forma de se estabelecer um consenso entre os membros do grupo. Seguem, abaixo, os pontos de vista dessas alunas:

Bianca: o rendimento com certeza irá cair e talvez alguns momentos pode faltar um pouco de coesão por ter duas identidades no mesmo texto se não tiver uma boa troca de atenção, mas acho que sobre tudo é no mínimo interessante especialmente até por lidar com opiniões diferentes ou jeito de escritas diferentes. O posicionamento de ideias pode acabar com o texto existem coisas que não tem como entrar num consenso depende de pontos de vista, você tem que aceitar e analisar os contras e se submeter (GF1).

Marina: acho que vai ser interessante também que no nosso caso, como a gente escolheu os componentes, certamente escolheu alguém que é mais próximo, então provavelmente não vai ter tanta falta de coesão no texto entendeu. Acho que praticamente todo mundo escolheu alguém que é mais próximo (GF1).

A Figura 18, a seguir, apresenta o movimento dessa participação:

Figura 18 – Histórico de versões

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No GF2, Bianca, Marina e Fredy relataram que realizaram o trabalho em tempo real, pois acreditavam que a produção se desenvolveria de forma rápida e atenderia aos propósitos da tarefa, isto é, a escrita colaborativa. Observe-se, no relato abaixo, que o grupo verificou que as ideias de cada membro eram muito divergentes. Então, eles consideraram que, se os três escrevessem ao mesmo tempo, o texto poderia ficar mais rico em opiniões e representaria o perfil de todos:

Bianca: No meu grupo não aconteceu esse tipo de preocupação, dos parágrafos ficarem desconectados podendo resultar num texto incoerente. Dessa forma, fizemos a interação simultânea, até pelo fato de velocidade e a gente queria que todo mundo tivesse uma abordagem sobre o tema e as questões de fontes cada um procurou sua própria fonte mesmo até porque a gente tinha opiniões muito diversas no grupo (GF2).

Na primeira produção, é possível notar que os integrantes criam o texto em tempo real, inserindo informações e realizando os ajustes nos parágrafos, tendo em vista o produto final, o texto. O excerto, a seguir, comprova essa movimentação:

Marina: A gente escrevia junto, mesmo enquanto tinha gente escrevendo o primeiro parágrafo, tinha dois escrevendo o terceiro.

Bianca: Aí, depois lia e arrumava.

Marina: E, depois, lia e falava: “está bom ou tem que mudar” (GF2).

Nessa primeira versão de produção, há 97 edições. O grau de sincronia do grupo orienta para uma concepção interacional dialógica, em que seus membros instauram-se como escritores e constroem-se no texto (KOCH; ELIAS, 2009). No relato do grupo focal, isso pode ser observado quando os alunos destacam que cada

membro possuía uma visão diferente da temática. Então, houve uma preocupação em balizar os posicionamentos, a fim de se assentar a escrita na interação. Nesse ponto, cabe dizer que isso envolve um sentido compartilhado da tematização, o que é produto dessa interação.

Outro aspecto que merece destaque nessa primeira versão da produção são os indícios de que uma dinâmica polifônica imbricada no texto como um todo ultrapassou a divisão de tarefas. Então, é possível notar que houve uma atenção com a participação ativa dos membros do grupo, o que envolveu uma espécie de “chamada” para o conhecimento, a pesquisa e a ponderação dos pontos de vista sobre a temática Reforma da Previdência. Nessa perspectiva, a propriedade de ideias é diluída, a fim de configurar um texto que pudesse ter “a cara dos três”.

Com base nessa discussão, convém destacar que a escrita colaborativa possui um viés social. Nessa medida, há uma movimentação de conceitos, de identidade, de envolvimento do grupo e de coesão grupal (LOWRY; CURTIS; LOWRY 2004). Esse processo de escrita está ligado às práticas socioculturais. O desenvolvimento e os avanços dessas práticas naquele ambiente de escrita abrem um novo espaço para diferentes ações colaborativas, que envolvem um processo de “escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’” (CANCLINI, 2008 apud ROJO, 2012, p. 12).

Figura 19 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (1ª versão)

No Brasil, em 1988, já começavam a surgir sistemas análogos ao sistema previdenciário da França. No entanto, o projeto contava com algumas falhas e controvérsias, já que beneficiava apenas uma parcela privilegiada da sociedade. Somente em 1923, a previdência foi implementada como a vemos hoje. Essa justiça social da contemporaneidade brasileira necessita de uma reforma se analisarmos do aspecto econômico. Todavia, deve-se considerar a perspectiva social para que haja um equilíbrio.

A priori há o fenômeno de inversão demográfica, que é definido pela diminuição da taxa de mortalidade e natalidade. Essa já está se tornando uma realidade brasileira. Devido ao financiamento colaborativo que ocorre na previdência, que é a população economicamente ativa ajudando a pagar a aposentadoria, o envelhecimento da população economicamente ativa -aumentando os custos com a seguridade social- e a não reposição dessa mão de obra se apresentam como um grande problema. Ou seja, o valor pago de impostos para o INSS, pelos trabalhadores ativos não está sendo suficiente para arcar com os gastos das aposentadorias, fazendo com que o governo brasileiro arque com esse déficit por meio da realocação de gastos públicos. Como a constituição prevê que o governo arque com eventuais déficits, algumas áreas importantes, como a educação e segurança, perdem investimentos importantes devido ao fato de o dinheiro estar sendo destinado a balancear os gastos da previdência social.

Com isso, a câmara dos deputados propôs uma reforma previdenciária, a PEC 287/16. Os pontos mais controversos dessa são: a mudança da idade mínima para aposentar, sendo 65 anos para homens e 62 anos para mulheres e a pensão por morte, que poderá ser equivalente a uma cota familiar de cinquenta por cento. Outro ponto interessante é forma de financiamento da previdência, que passaria a ser por capitalização. Esse modelo de previdência funciona de maneira que o trabalhador paga sua própria aposentadoria, funcionando relativamente igual a uma poupança. Um aspecto negativo da reforma da previdência, nos moldes atuais, é o fato de que, trabalhadores rurais e professores, devem aposentar-se também com as idades mínimas exigidas, apesar dessas profissões serem muito mais desgastantes do que as demais. Ou seja, essa proposta de emenda constitucional mesmo que um bom começo não condiz, de forma humanitária, com a realidade do Brasil.

Em suma esse ato mesmo que fundamental deve ser feito após análise econômica e sociológica tendo ambas o mesmo peso. Desse modo deve-se descartar a PEC 287/16 e elaborar uma solução onde não será forçado o trabalho quase até a morte, já que a expectativa de vida do brasileiro é aproximadamente 75 anos, onde será paga a dívida do patriarcado no Brasil, pelo fato de muitas mulheres fazerem dupla jornada, etc. Portanto é necessário uma mudança dessa justiça social mas é necessário manter-la justa para toda a população.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na próxima versão da produção, nota-se que as operações no texto se dinamizam. Os membros do grupo, ao realizarem as intervenções no texto, são reconhecidos pelos colegas, que avançam nas edições. Com isso, novos conhecimentos são ressignificados e disponibilizados para os outros. Nesse processo colaborativo (POSNER; BAECKER, 1992), quanto às “funções”, os membros do grupo atuaram como autor, leitor e revisor durante o desenvolvimento do texto. Do ponto de vista das “atividades”, percebe-se que esses alunos praticaram ações como autores, leitores e revisores. Com relação ao “método de controle dos documentos”, destacou-

se o procedimento compartilhado. E, quanto às “estratégias de escrita”, a dinâmica foi conjunta, já que todos os membros do trio desenvolveram o texto de forma simultânea.

Já nos recursos colaborativos disponíveis no ambiente digital Google Docs, Bianca, Marina e Fredy declararam, no GF2, o uso do recurso chat para a discussão sobre opiniões divergentes, dúvidas e sugestões que surgiam durante o processo de escrita.

Nas operações de edição (FIAD, 1991), por meio do recurso “histórico de versões”, foram identificadas 143 edições. Então, houve 97 edições na primeira versão e 47 edições na última versão, sendo todas operações de adições e substituições. Segundo Bianca, Marina e Fredy, as críticas, dúvidas ou sugestões eram recebidas e discutidas, tendo em vista um acordo de ideias entre eles.

A progressão textual pode abarcar o consenso, a reflexão e a revisão do dizer. Na segunda versão da produção, é possível perceber as reações dos membros do grupo que conduzem a atividade discursiva. Bianca, Marina e Fredy operaram com os conhecimentos e as práticas de escrita que possuem, a fim de proceder com as escolhas mais significativas, de modo condizente com seu projeto enunciativo. Tendo em vista que os dizeres são “construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 134), o processo de significados para essa produção textual colaborativa ultrapassa “a soma do que cada parte poderia significar separadamente” (LEMKE, 2010, p. 462). O relato a seguir ilustra esse posicionamento:

Bianca: Mas até o fato de escrever junto mesmo ajudou porque ele tem a cara dos três, não parece mais com um ou com outro as partes estão muito mescladas. (GF2).

Figura 20 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (2ª versão)

No Brasil, em 1988, já começavam a surgir sistemas análogos ao sistema previdenciário da França. No entanto, o projeto contava com algumas falhas e controvérsias, já que beneficiava apenas uma parcela privilegiada da sociedade. Somente em 1923, a previdência foi implementada como a vemos hoje. Essa justiça social da contemporaneidade brasileira necessita de uma reforma se analisarmos do aspecto econômico. Todavia, deve-se considerar a perspectiva social para que haja um equilíbrio.

A priori há o fenômeno de inversão demográfica, que é definido pela diminuição da taxa de mortalidade e natalidade. Essa já está se tornando uma realidade brasileira. Devido ao financiamento colaborativo que ocorre na previdência, que é a população economicamente ativa ajudando a pagar a aposentadoria, o envelhecimento da população economicamente ativa - aumentando os custos com a seguridade social- e a não reposição dessa mão de obra se apresentam como um grande problema. Ou seja, o valor pago de impostos para o INSS, pelos trabalhadores ativos não está sendo suficiente para arcar com os gastos das aposentadorias, fazendo com que o governo brasileiro arque com esse déficit por meio da realocação de gastos públicos. Como a constituição prevê que o governo arque com eventuais déficits, algumas áreas importantes, como a educação e segurança, perdem investimentos importantes devido ao fato de o dinheiro estar sendo destinado a balancear os gastos da previdência social.

Com isso, a câmara dos deputados propôs uma reforma previdenciária, a PEC 287/16. Os pontos mais controversos dessa são: a mudança da idade mínima para aposentar, sendo 65 anos para homens e 62 anos para mulheres e a pensão por morte, que poderá ser equivalente a uma cota familiar de cinquenta por cento. Outro ponto interessante é forma de financiamento da previdência, que passaria a ser por capitalização. Esse modelo de previdência funciona de maneira que o trabalhador paga sua própria aposentadoria, funcionando relativamente igual a uma poupança. Um aspecto negativo da reforma da previdência, nos moldes atuais, é o fato de que, trabalhadores rurais e professores, devem aposentar-se também com as idades mínimas exigidas, apesar dessas profissões serem muito mais desgastantes do que as demais. Ou seja, essa proposta de emenda constitucional mesmo que um bom começo não condiz, de forma humanitária, com a realidade do Brasil.

Em suma esse ato mesmo que fundamental deve ser feito após análise econômica e sociológica tendo ambas o mesmo peso. Desse modo deve-se descartar a PEC 287/16 e elaborar uma solução onde não será forçado o trabalho quase até a morte, já que a expectativa de vida do brasileiro é aproximadamente 75 anos, onde será paga a dívida do patriarcado no Brasil, pelo fato de muitas mulheres fazerem dupla jornada etc. Portanto é necessário uma mudança dessa justiça social mas é necessário mantê-la justa para toda a população.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 21 – Tela da produção textual digital – Bianca, Marina e Fredy (versão final)

No Brasil, em 1988, já começavam a surgir sistemas análogos ao sistema previdenciário da França. No entanto, o projeto contava com algumas falhas e controvérsias, já que beneficiava apenas uma parcela privilegiada da sociedade. Somente em 1923, a previdência foi implementada como a vemos hoje. Essa justiça social da contemporaneidade brasileira necessita de uma reforma se analisarmos do aspecto econômico. Todavia, deve-se considerar a perspectiva social para que haja um equilíbrio.

A priori há o fenômeno de inversão demográfica, que é definido pela diminuição da taxa de mortalidade e natalidade. Essa já está se tornando uma realidade brasileira. Devido ao financiamento colaborativo que ocorre na previdência, que é a população economicamente ativa ajudando a pagar a aposentadoria, o envelhecimento da população economicamente ativa - aumentando os custos com a seguridade social- e a não reposição dessa mão de obra se apresentam como um grande problema. Ou seja, o valor pago de impostos para o INSS, pelos trabalhadores ativos não está sendo suficiente para arcar com os gastos das aposentadorias, fazendo com que o governo brasileiro arque com esse déficit por meio da realocação de gastos públicos. Como a constituição prevê que o governo arque com eventuais déficits, algumas áreas importantes, como a educação e segurança, perdem investimentos importantes devido ao fato de o dinheiro estar sendo destinado a balancear os gastos da previdência social.

Com isso, a câmara dos deputados propôs uma reforma previdenciária, a PEC 287/16. Os pontos mais controversos dessa são: a mudança da idade mínima para aposentar, sendo 65 anos para homens e 62 anos para mulheres e a pensão por morte, que poderá ser equivalente a uma cota familiar de cinquenta por cento. Outro ponto interessante é forma de financiamento da previdência, que passaria a ser por capitalização. Esse modelo de previdência funciona de maneira que o trabalhador paga sua própria aposentadoria, funcionando relativamente igual a uma poupança. Um aspecto negativo da reforma da previdência, nos moldes atuais, é o fato de que, trabalhadores rurais e professores, devem aposentar-se também com as idades mínimas exigidas, apesar dessas profissões serem muito mais desgastantes do que as demais. Ou seja, essa proposta de emenda constitucional mesmo que um bom começo não condiz, de forma humanitária, com a realidade do Brasil.

Em suma esse ato mesmo que fundamental deve ser feito após análise econômica e sociológica tendo ambas o mesmo peso. Desse modo deve-se descartar a PEC 287/16 e elaborar uma solução onde não será forçado o trabalho quase até a morte, já que a expectativa de vida do brasileiro é aproximadamente 75 anos, onde será paga a dívida do patriarcado no Brasil, pelo fato de muitas mulheres fazerem dupla jornada etc. Portanto é necessário uma mudança dessa justiça-social mas é necessário mantê-la justa para toda a população.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na última versão da produção textual colaborativa de Bianca, Marina e Fredy, pode-se perceber que a escrita do grupo representa um trabalho participativo, ancorado numa autoria conjunta, simultânea. Para o delinear dessa produção, a “variabilidade da criação de significado” (KALANTZIS; COPE, 2020) e a negociação de sentido permearam a textualização dos modos de enunciar do grupo. O relato de Fredy, a seguir, ilustra esse processo:

Fredy: a atividade foi válida... que tipo assim, na hora que a gente tá fazendo a redação sozinho, acaba que a gente só vê o que a gente pesquisa e escreve. Quando você faz a redação com outras pessoas, acaba que tem o ponto de vista das outras pessoas também, aí elas falam o ponto de vista delas e a gente acaba entrando num acordo (GF2).

Tendo em vista essa produção, cabe pontuar que “comunicar e representar significado hoje requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber diferenças entre padrões de significado” e que “toda troca significativa é em algum grau intercultural” (KALANTZIS; COPE, 2020). Nessa esteira, as diferenças imbricadas nas experiências, nos posicionamentos, no linguajar e nos conhecimentos dos alunos abrem espaço para se pensar no uso da linguagem a partir das novas tecnologias digitais e dos diferentes contextos culturais e sociais em que os textos e os discursos circulam.

5.2 Comparativo entre os processos de produção de textos dos participantes

O Quadro 3, a seguir, mostra algumas peculiaridades do processo de desenvolvimento da produção textual digital dos alunos participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Algumas analogias e diferenças entre as equipes

Grupos de trabalho	Modo de sincronização	Tipo de processo colaborativo	Tipo de recursos	Tipo de operações de edição no texto
1 – Barney, Rafael e Caetano	Assíncrono	Dinâmica centralizada	Chat	Adições e substituições
2 – Ted, Jenifer e Patrick	Assíncrono	Dinâmica paralela	Chat	Adições e substituições
3 – Mirelly e Leandro	Assíncrono	Dinâmica centralizada	Inserções de comentários	Adições e supressões
4 – Fredy, Marina e Bianca	Síncrono	Dinâmica conjunta	Chat	Adições e substituições

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se vê, as três primeiras equipes optaram pelo modo de comunicação assíncrono. Para os alunos Barney, Caetano, Rafael, Ted, Jenifer, Patrick, Mirelly e Leandro, em uma escrita simultânea, não seria fácil coordenar as ações de cada membro do grupo, o que poderia resultar num texto incoerente ou incompreensível para o leitor. Outro ponto que esses alunos destacaram refere-se ao estilo pessoal que cada indivíduo tem e emprega na escrita.

Já Fredy, Marina e Bianca escolheram o modo de comunicação síncrono. Conforme esses alunos, a escolha pelo modo simultâneo ocorreu, primeiramente, devido à questão da velocidade, isto é, menos tempo gasto para a realização da atividade. Além disso, como suas opiniões divergiram muito acerca do assunto (Reforma da Previdência), eles decidiram que o texto deveria ser desenvolvido por todos ao mesmo tempo, contemplando, assim, um pouco da opinião de cada um. Os alunos destacaram também a importância de pesquisarem em várias fontes bibliográficas.

Com relação à categoria “Tipo de processo colaborativo”, a mais utilizada foi a dinâmica centralizada. Dessa forma, pressupõe-se que, em trabalhos colaborativos, alguns componentes tendem a eleger alguém da equipe como um “líder” (às vezes, de modo intuitivo), o qual se responsabiliza pelas tomadas de decisões. Nas produções textuais dos discentes Barney, Caetano, Rafael, Mirelly e Leandro, devido às cores diferentes no texto, é possível verificar que Caetano desenvolveu várias linhas de escrita. De modo igual, Mirelly elaborou a maior parte do texto. Em referência aos recursos do Google Docs, apenas Mirelly e Leandro fizeram uso da opção “inserir comentários”. Como eles não puderam se encontrar on-line no Google Docs, não utilizaram o recurso chat para conversas síncronas, como as demais equipes. Quanto aos tipos de operações de edição no texto, as mais recorrentes foram adição e substituição. Leandro foi o único que empregou a operação supressão. Segundo Wolfe (2005), em geral, os alunos têm receio de editar o texto de outra pessoa e, quando o fazem, são edições inconscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminho das linhas finais desta tese, cabe dizer que o processo de escrita é uma ação complexa. Às vezes, temos as palavras “na ponta da língua”, o encadeamento dos enunciados na “cabeça”, mas transferir o conteúdo para o papel ou para a tela e fazer com que ele se movimente na interação em prol do sentido é o grande desafio.

Diante desse quadro de tensão e vivacidade, nota-se o quanto a escrita depende de muitas condições, inclusive (e principalmente) das tecnológicas. Então, nessa linha, há uma construção em conjunto de saberes. É claro que cada sujeito possui uma história com a leitura e com a escrita, haja vista sua formação, seus conhecimentos e sua prática social, e é isso que impulsiona o compasso do reescrever, que ressignifica a atividade discursiva, reconfigurando as formas de enunciar.

Assim, numa perspectiva do trabalho colaborativo, do diálogo e das negociações, os alunos que participaram desta pesquisa também se reconstruíram nas linhas e entrelinhas dos modos de dizer. É possível notar que cada um, no seu tempo, na sua maneira de tratar o texto, desempenhando um determinado papel, produziu o texto em um cenário de muitas vozes. Nesse viés, percebe-se que, tendo em vista os “diálogos que se estabelecem entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, que, por sua vez, se transforma em autor, numa cadeia que se prolonga” (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 53), os alunos desta pesquisa produziram os textos a partir dos seus conhecimentos e possibilidades.

Numa perspectiva teórico-analítica da taxonomia de Posner e Baecker (1992), nessas produções, cada categoria (funções, atividades, métodos de controle de documentos e estratégias de escrita) forneceu um ponto de vista distinto para a análise do processo de escrita colaborativa. Além disso, observou-se que as operações de edição (adição, substituição, deslocamento e supressão) foram mais utilizadas pelos alunos para “revisarem” a produção textual (FIAD, 1991). A análise buscou, ainda, estabelecer um diálogo que contemplasse a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) e a prática da escrita colaborativa (Posner; Baecker, 1992), por meio de um software que pode ser utilizado de maneira on-line.

Destaca-se que o objetivo geral deste estudo – compreender o processo de construção de textos de forma colaborativa na interação entre alunos do Ensino

Médio, a partir do uso da ferramenta digital Google Docs – foi alcançado, perpassando o caminho dos três objetivos específicos. Com relação ao primeiro objetivo específico – verificar quais funções dessa ferramenta são mais utilizadas pelos alunos, de forma a possibilitar a interação entre os grupos –, notou-se que os alunos que trabalharam no formato trio empregaram o recurso chat para se comunicar sobre a elaboração da produção textual. Já os alunos que trabalharam em dupla utilizaram a função “adicionar comentários” no próprio documento de texto, em caso de dúvidas, críticas, sugestões etc.

Quanto ao segundo objetivo – identificar, por meio do recurso “histórico de versões”, o(s) componente(s) que mais se empenhou(empenharam) para o cumprimento dessa atividade –, averiguou-se que, na produção textual de Barney, Caetano e Rafael, o aluno Caetano exerceu uma participação maior de escrita no decorrer da atividade, como se pode visualizar nas várias inserções representadas na cor azul, que dizem respeito ao seu perfil. Do mesmo modo, na produção textual de Mirelly e Leandro, a aluna Mirelly elaborou grande parte da redação na primeira versão do texto. É possível ver suas intervenções por meio das inúmeras linhas de escrita marcadas pela cor roxa, que dizem respeito ao seu perfil. No entanto, as outras duas produções textuais apresentam uma participação balanceada dos componentes.

O terceiro objetivo – examinar o feedback dos estudantes sobre a realização desse tipo de trabalho –, observou-se que as expectativas dos estudantes quanto ao desenvolvimento do texto colaborativo por intermédio de uma plataforma digital (nesse caso, o Google Docs) foram atendidas. Os discentes pontuaram que o processo de escrita mediado por uma ferramenta digital é bem dinâmico, pois facilita a troca de ideias e incentiva o desenvolvimento do texto. Além do mais, eles disseram que atividades colaborativas requerem mais maturidade e flexibilidade dos componentes, já que é importante estabelecer um consenso entre os integrantes da equipe quanto às opiniões de cada um.

Como se vê, para eles, é crucial que os participantes saibam lidar com críticas positivas e negativas. Os alunos pontuam que as divergências de opiniões numa produção textual colaborativa também são importantes, visto que, a partir de pontos de vista distintos, podem surgir novas ideias. Por outro lado, eles reconhecem que escolas públicas podem ter dificuldades na implementação de trabalhos coletivos mediante tecnologias digitais, em função de condições econômicas e/ou sociais, tendo em vista a necessidade de os estudantes possuírem algum dispositivo físico, como

computador, tablet, smartphone ou notebook que disponha de acesso à internet para a realização das atividades.

Os discentes admitem que trabalhos colaborativos presenciais também têm seu valor, mas que presencialmente a comunicação é mais clara, visto que a resposta é fornecida no mesmo instante. De acordo com eles, trabalhos colaborativos, independentemente da forma (presencial ou virtual), possuem vantagens e desvantagens. Logo, eles acreditam que cada suporte tem seu valor e que um pode complementar o outro.

Quanto ao questionamento da pesquisa – Como a prática da escrita colaborativa por meio digital pode propiciar o desenvolvimento dos multiletramentos – , nota-se que a prática de escrita colaborativa mediada por um ambiente digital pode favorecer as interações entre os próprios alunos da equipe, entre eles e as ferramentas digitais e, ainda, entre seus textos e discursos. Assim, esse tipo de atividade pode contribuir para o exercício do senso crítico e para práticas de negociações de posicionamentos e tarefas no contexto virtual. Além disso, concorrem para as relações dialógicas e o aprendizado em rede (emprego dos recursos do Google Docs, uso da interface, escrita colaborativa por meio digital, trocas de ideias pelo chat), considerando todos os envolvidos (professor/pesquisador e alunos).

Destaca-se que, antes e durante o processo de escrita colaborativa por meio digital, ocorreram interações entre a maioria dos componentes, seja por meio do chat ou pela inserção de comentários no texto. Por meio desses recursos, os alunos trocavam informações, sugestões, referências bibliográficas sobre o tema da produção textual etc. Ademais, antes de iniciarem a escrita no Google Docs, alguns estudantes utilizaram o chat para a exposição de ideias e a elaboração de um planejamento que poderia ser útil no desenvolvimento do texto.

Considera-se que todo o processo realizado pelos alunos com o intuito de desenvolverem e concluírem a produção textual colaborativa digital refletiu numa construção individual e conjunta do conhecimento. Assim, defende-se que a leitura, as produções languageiras ou textuais e as tecnologias podem aguçar e conduzir o desenvolvimento dos alunos no tocante à escrita como prática social. Numa esteira dialógica, “há um leitor presumido, escreve-se para alguém que, de fato, vai ler, assumem-se identidades, que vão sendo (re)negociadas; lê-se para fazer coisas (e não apenas para responder, por escrito, as perguntas que a professora passa no quadro)” (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 53). Por mais “tímido” que pareça, é possível

ter um engajamento de participação e com um propósito em comum: produzir um texto que tenha a “cara de todos”, conforme os dizeres dos alunos no GF2.

A caminho das linhas finais, pontua-se que é importante que os docentes elaborem propostas que contemplem o perfil da sua turma. Mas, para isso, vários fatores precisam ser considerados, como a região em que a escola se localiza, o cotidiano dos alunos e as atividades que abarquem saberes já adquiridos por eles. Entretanto, tem-se ciência de que todo esse planejamento não é uma tarefa simples para o professor.

Nessa esteira, acredita-se que as tarefas colaborativas (quando contextualizadas) podem ser capazes de aprimorar os (multi)letramentos dos alunos, o que abre espaço para se pensar na multiplicidade urbana, cultural e semiótica de constituição de textos. Logo, a socialização de práticas letradas pode potencializar o aprendizado em conjunto – professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. **Oral and written texts**: beyond the descriptive illusion of similarities and differences. Campinas: IEL, Unicamp, 1989.

AGHAEI, Sareh; NEMATBAKHSI, Mohammad Ali; FARSANI, Hadi Khosravi. Evolution of the World Wide Web: from Web 1.0 to Web 4.0. **International Journal of Web & Semantic Technology**, Isfahan, v. 3, n. 1, p. 1-10, jan. 2012.

ALLEN, N. J. et al. What experienced collaborators say about collaborative writing. **Iowa State Journal of Business and Technical Communication**. [s.l.], v. 1, n. 2, p. 70-90, set. 1987.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 236p.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 200p.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1998. 439p.

BAWDEN, David. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BEAUFAIT, Paul; LAVIN, Richard; TOMEI, Joseph. Online collaboration: an overview. In: BEAUFAIT, Paul; LAVIN, Richard; TOMEI, Joseph (Orgs.). **Education for a Digital World**: advice, guidelines, and effective practice from around the globe. Columbia: BCcampus and Commonwealth of Learning, 2008. p. 441-474.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese – Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano Educared: Educação, internet e oportunidades, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

CABRAL, Maria Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F.I. (Org.). **Pedagogia da escrita**. Perspectivas Porto: Editora: Porto, 1994. p. 109-125.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, G (Orgs.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005. 439p.

COSCARELLI, Carla Viana; ARAÚJO Júlio. Leitura online e acesso ao conhecimento. In: SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016. p. 207-222.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COSCARELLI, Carla, Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Agency, collaborative writing, and ICTs: a brief analysis of three cases of textual production using Google Docs. In: BUZATO, Marcelo El Khouri; JUNQUEIRA, Eduardo Santos (Orgs.). **New literacies, new agencies?** A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school (New Literacies and Digital Epistemologies). 1. ed. New York: Peter Lang, 2013. p. 105-125.

COSTA VAL, Maria da Graça. Textualidade. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 17.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, v. 10, n. 4, p. 281-333, 1993.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**: Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DOS SANTOS, Vanessa Cerqueira. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... como?. III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino – I **Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade**. Ilhéus, 2008. FABRE-COLS Claudine. La réécriture dans l'écriture – Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FABRE-COLS, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, 1986.

FABRE-COLS, Claudine. La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 68, p. 15-39, 1987.

FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo: v. 63, n. 1, p.133-152, 2019.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62 p.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R.S. Análise de episódios de escrita reveladores da construção de um estilo. **Organon**, São Paulo, v. 11, n. 25, p. 57-69, 1997.

FIORIN, Luiz José; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. Ática, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 253p.

GEBHARDT, Richard C; DAWN, Rodrigues. **Writing**: processes and intentions. Massachusetts: Health and Company, 1989. 320p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB, 1996.148p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem, interação e ensino**. 1990. 344f. Tese – Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268861>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA; Norma Sandra de Almeida; MORTATTI; Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 175p.

GONDIM, Sandra Maria. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GRESILLON, Almuth; Lebrave, Jean-Louis. Avant-propos. In: **Langages**, 17^e année, n. 69, p. 5-10, 1983. Manuscripts-Écriture. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1983_num_17_69_1138>. Acesso em: 8 nov. 2020.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, p. 9-37, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009. 344p.

GUGELMIN, Felipe Criador do Google Docs fala sobre a história do produto. **TECMUNDO**, 3 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/google-docs/41570-criador-do-google-docs-fala-sobre-a-historia-do-produto.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Learning by design**. Melbourne: VSIC, 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012. 661p.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: a definition. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Works & Days**. 2020. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>>. Acesso em: 8 nov. 2020.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 384-407, jul. 2015.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016. 187p.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KLEIMAN, Angela Bustos. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 342p.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 168p.

KRAUT, R. E.; EGIDO, C.; GALEGHER, J. Patterns of Contact and Communication in Scientific Research Collaboration. **Proceedings of the 1988 ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work**. 1988.

KRAUT, R. E.; GALEGHER, J.; EGIDO, C. Relationships and Tasks in Scientific Research Collaboration. **Human-Computer Interaction**, v. 3, n. 1, p. 31-58, 1987.

LEITE, Maria Alzira. **Olhar(es) para o professor**: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores. 2014. 166f. Tese – Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: UNESP, 1999. 272p.

LITTLETON, Karen; HAKKINEN, Paivi. Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning. In: DILLENBOURG, Pierre. (Ed.). **Collaborative learning**: cognitive and computational approaches. New York: Pergamon, 1999. p. 20-30.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. A reconstrução de sentido em um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LOWRY, P; CURTIS, A; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0021943603259363>>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods 155 for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n.4, 1979.

MANNING, Peter. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008. 296p.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez. 2008.

MATIAS, Joseane. O Google Docs como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Editora: Pontes, 2016. p. 167-182.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Glória de Moraes. **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 331-338, 1998.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **“Vai ter que ser uma aula normal?”** Letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 2013. 98f. Dissertação –

Mestrado em Estudos de Linguagens, Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOREIRA, Carla Geralda Leite. **Gestão da informação aplicada a programas de inclusão digital no âmbito escolar**. 2007. 41f. – Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Sistemas de Informação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. 80p.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. *Wiki: escrita colaborativa*. **Presença Pedagógica**, v. 17, n. 101, p. 22-29, set./out. 2011.

PERISSE, Gabriel. **A arte de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 192p.

PETIT, J. Le grand cataclysme des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriac. **Littérature**, Paris, v. 28, p. 40-49, Déc.1977.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO Felipe da Silva Ponte. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC HORIZONTES**, 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/aprendizagem-em-rede/>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Colaboração/cooperação escrita via internet: questões teórico-práticas para inovar práticas de escrita na escola. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 34, p. 51-89, jan./jun. 2013.

POSNER, Ilona; BAECKER, Ronald. How people write together. **Proceedings of the Twenty-fifth Annual Hawaii International Conference on System Sciences**, v. 4, p. 127-138, 1992.

POSSENTI, S. Gramática e Política. 4. ed. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 47-6.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, Hoje**. Palavra, Imagem e Tecnologias Digitais na Educação. Belo Horizonte: Parábola, 2018. 128p.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. 243p. (Coleção Indie)

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136p.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RIBEIRO, A. E; NOVAIS, Ana Elisa Costa (orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 192p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. 215p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**: descrição, ensino e aprendizagem, v. 38, n. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43203>>. Acesso em: 13 set. 2017.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. 468p.

SERRANO, Rocío. Aprendizado da língua, uso e princípio de relação na Oficina-Escola de João Pessoa. **Espaço Pedagógico**, Passo fundo: v. 22, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2015. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 8 nov. 2020.)

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11ª reimpr. Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. 240p.

STREET, Brian Vincent. Social Literacies: critical approaches to literacy In: **development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

TAYLOR, Valerie. Online group projects: preparing the instructors to prepare the students. In: ROBERTS, Tim (Ed.). **Computer-supported collaborative learning in higher education**. Hershey, PA: Idea Group Publishing, 2005. p. 19-50.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org). **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-28.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. 256p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 182p.

WOLFE, Joanna. **The role of writing in effective team projects**: Students and professionals differ. Proceedings – Frontiers in Education Conference (FIE), Indianapolis. Disponível em: <<http://archive.fie-conference.org/fie2005/papers/1057.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

APÊNDICE A



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Doutorado em Estudos de Linguagens

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada - PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS DIGITAIS: Um estudo no Ensino Médio à luz da noção de multiletramentos.

Se decidir participar, é importante que leia antes algumas informações sobre o estudo e o sobre o papel dos informantes/participantes na investigação e, em seguida, registre, ao final desta folha, o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

Destacamos que o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção dos textos de forma colaborativa, a partir do uso da ferramenta digital Google Docs, na interação entre alunos do Ensino Médio. Os objetivos específicos são:

- Verificar quais funções dessa ferramenta são mais utilizadas pelos alunos, de forma a possibilitar a interação entre os membros da equipe;
- Identificar, através do recurso “histórico de versões”, o (s) componente (s) que mais se empenharam para cumprimento dessa atividade;
- Examinar o feedback dos estudantes sobre a realização desse tipo de trabalho.

Estão previstas as seguintes formas de participação por parte dos informantes/participantes na investigação que correspondem a etapas de coleta/geração de dados da pesquisa:

- a) Questionário on-line, que deverá ser respondido pelos estudantes, a fim de termos conhecimento do perfil do aluno;

- b) Grupo focal (gravado em áudio) - serão realizados 1 (um) antes da tarefa iniciada e 1 (um) após o trabalho finalizado, como forma de *feedback* dos discentes.

Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, **em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados.**

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para Carla Geralda Leite Moreira nos telefones 335652500 e 988775646, ou dirija-se a ela por meio do e-mail carlaleit33@gmail.com

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha forma de participação.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou responsável **Data**
 (caso seja menor de idade)

Carla Geralda Leite Moreira **Data**

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B

Questionário online

Questionário - perfil do aluno

**Obrigatório*

Nome

Sua resposta _____

Idade *

Sua resposta _____

Sexo *

Masculino

Feminino

Renda familiar *

Escolher ▼

Curso *

Sua resposta _____

Cidade *

Sua resposta _____

Você já utilizou o Google Docs? *

Sim

Não

Caso já tenha utilizado, foi para qual finalidade? *

Sua resposta _____

Você conhece outro software que permite a produção de um texto colaborativo de forma remota? Em caso positivo, descreva o nome do programa. *

Sua resposta _____

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).