

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**

**ALLYSON MENDES ROSA**

**A ESCRITA COLABORATIVA EM AMBIENTES DIGITAIS:  
o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do  
nono ano do Ensino Fundamental II**

**BELO HORIZONTE**

**2021**

**Allyson Mendes Rosa**

**A ESCRITA COLABORATIVA EM AMBIENTES DIGITAIS:  
o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do  
nono ano do Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientador:** Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras da UFMG**  
**2021**

R788e

Rosa, Allyson Mendes.

A escrita colaborativa em ambientes digitais [manuscrito] : o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II / Allyson Mendes Rosa. – 2021.

103 p. : il., color.

Orientador: Francis Arthuso Paiva.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: p. 98-103.

Inclui CD-ROM com propostas de atividades para professores e alunos.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Escrita – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. 6. Letramento – Teses. I. Paiva, Francis Arthuso. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**A ESCRITA COLABORATIVA EM AMBIENTES DIGITAIS: o uso da ferramenta wiki como prática de letramento digital com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II**

**ALLYSON MENDES ROSA**

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Prof. Francis Arthuso Paiva - Orientador  
Coltec-UFMG

Prof. Marcelo Chiaretto  
UFMG

Prof<sup>a</sup>. Raquel Lima de Abreu Aoki  
UFMG

Belo Horizonte, 16 de agosto de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 17/08/2021, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Raquel Lima de Abreu Aoki, Professora do Magistério Superior**, em 09/09/2021, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

---



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 09/09/2021, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0901799** e o código CRC **E5F16504**.

---

Dedico aos meus pais pela grandeza deles em me darem a vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, inicialmente, pois não há razões para não agradecê-lo em primeiro lugar, por todas as bênçãos merecidas que Ele me concede a cada segundo. Sou grato por tudo.

Aos meus pais, pela confiança e pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos, Alexandre e Rondinele, pelo incentivo e por acreditarem em mim. À minha cunhada Kennya, por trazer frescor e força à família, assim como meu cunhado, Renato, e sua irmã, Ciça, por serem pessoas tão únicas. Aos meus sobrinhos, Gustavo e Stella, por me ensinarem a amar e a ser amado todos os dias.

À professora Dra. Raquel Aoki, ao professor. Dr. Marcelo Chiaretto, pelo aceite em dividir comigo o momento de defesa da dissertação, um momento singular de crescimento acadêmico e pessoal.

Ao professor Dr. Francis Arthuso Paiva, pelos ensinamentos, pela cordialidade e pela disponibilidade em me ajudar a fazer um bom trabalho.

Às minhas amigas/irmãs, Joyce e Carol, por acreditarem em mim e me colocarem sempre numa posição superior à que eu mereço.

Aos meus amigos/irmãos André Flausino, Wilson, Alexandre Martins, Flávio, Jeferson, Marcos Paulo, André Luiz, Douglas e Fernando, pelas risadas, trocas, muitos momentos felizes e conversas longas. Cada um de vocês, ao seu modo, tem um lugar especial no meu coração.

Aos professores do PROFLETRAS da UFMG, por todos os ensinamentos e as trocas de experiência.

Aos colegas do PROFLETRAS, pela parceria. Em especial, à Laiz, à Elizabete Silva, à Tatiane, ao Hermano, por todo o suporte emocional e pela ajuda com minha pesquisa.

Aos Meus amigos da UFMG, Álen, Edivânia, Jéssica Nayra, Alisson, Filipe, Cléber, Guilherme, Fernanda, que fazem parte da minha vida desde 2009.

Aos meus colegas de trabalho, Valdilene, Priscila, Caroline, Aline, Jane, Paulo, Cintia, Isadora, pelas trocas, por serem parceiros e acreditarem na educação pública de qualidade.

À diretora Hamilana pelos ensinamentos e firmeza. Ao vice-diretor Euzébio pela sua bondade e força.

Às minhas supervisoras, Cida, Geny e Luciana, por sempre acreditarem em mim e me apoiar em tudo.

À Roberta, ao Mário, à Bia, por sempre me acolherem na escola desde o primeiro dia que pisei lá.

Aos meus queridos alunos da Escola Estadual Silviano Brandão, por aceitarem esse desafio e por me ensinarem diariamente a ser um ser humano melhor.

Ao meu amigo César, que, mesmo morando em outro estado, me apresentou o PROFLETRAS, e, sem ele, eu não chegaria até aqui.

Ao André Ferreira, pelo carinho, pelas trocas e pela ajuda em vários momentos.

Ao Rayan Silva, por me ensinar a ter calma nos processos de escrita desta dissertação.

À Jéssica Singulani por me apoiar, ouvir e dar força em vários momentos.

Ao Abner, pelo designer, e ao Marcos Paulo, pela revisão e normalização.

Todas essas pessoas que foram citadas e outras que não estiveram na lista, só posso dizer: GRATIDÃO!

Deixo aqui uma pequena mensagem que traduz a minha jornada pela educação: “Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.” Rubem Alves



*Ninguém nasce feito, é  
experimentando-nos no mundo que nós  
nos fazemos.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

A escola sempre privilegiou a escrita individual, sendo o lápis e o papel suas tecnologias principais. No entanto, devido à minha experiência profissional em uma escola pública em contexto de vulnerabilidade social, tenho percebido que a produção de textos em ambientes digitais surte mais efeito entre os alunos do que os modelos de escritas já consagrados no passado, mas que hoje não têm tanto impacto nas vidas dos estudantes. WhatsApp, Facebook e Instagram são ambientes muito mais convidativos para esta geração de alunos e de alunas, tendo a escrita como sua principal ferramenta de publicação de ideias e de costumes. Contudo, estar nesses ambientes digitais não significa que o aluno saiba utilizar autonomamente tais recursos, sejam eles linguísticos, gráficos, seja da interface. Nesta pesquisa, desenvolvo um projeto de ensino de Escrita Colaborativa que foi pensado para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Silviano Brandão, em Belo Horizonte, Minas Gerais, por meio da escrita colaborativa em Wiki. Ademais, essa prática de escrita teve como principal estratégia o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, assim como as práticas de letramento digital dos alunos e o desenvolvimento dos Multiletramentos. O projeto de ensino tem como foco metodológico uma proposta de pesquisa de intervenção, de forma qualitativa, tratando também do multiletramento a partir de Rojo (2008), da Wiki em Novais; Ribeiro; D'Andréa (2011), Dell'Isola (2012) e Paiva (2012, 2013, 2020). Além disso, segue-se neste trabalho os pressupostos da escrita colaborativa de Pinheiro (2011); Felipeto (2019). O projeto de ensino proposto apresenta atividades organizadas com o objetivo de permitir os alunos aprenderem a utilizar a wiki e a produzir textos colaborativamente nesse ambiente. Infelizmente, devido à pandemia de covid-19, esse projeto não pôde ser aplicado para avaliar as competências de leitura e de escrita dos meus alunos, ficando apenas a sugestão de atividades. Todavia, posteriormente ao contexto pandêmico, pretende-se colocar em prática tal proposta de atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita colaborativa. Wiki. Projeto de ensino. Letramento digital. Multiletramentos.

## ABSTRACT

The school setting has always prioritized individualized writing, pencil and paper being its main technologies. However, as a result of my own professional experience in a public school within a socially vulnerable context I have observed that writing in digital environments impacts the lives of students more effectively than the once prominent writing models of the past. WhatsApp, Facebook and Instagram, environments which make use of writing as the foremost tool for sharing ideas and social customs, are significantly more inviting to the current generation of students. Nevertheless, being in those digital environments does not necessarily mean that students know how to use linguistic, graphical, or interface resources in an independent manner. In this work I lay out a Collaborative Writing teaching project designed for students in the 9th year of Ensino Fundamental II (elementary school) of Escola Estadual Silviano Brandão, in Belo Horizonte, state of Minas Gerais, by means of collaborative Wiki writing. This writing practice's main strategy is the development of reading and writing proficiency, as well as improvements in digital literacy and Multiliteracies of students. This teaching project has as a methodological focus a proposal of intervention research dealing in a qualitative manner as well as in multiliteracy from Rojo (2008); Novais, Ribeiro, and D'Andréa (2011); Dell'Isola (2012); and Paiva (2012, 2013, 2020). The premises in Pinheiro (2011) and Felipeto (2019) have also been followed. The systematic teaching project built around organized activities of collaborative text writing meant for the evaluation of reading and writing performance of my students unfortunately could not take place due to the coronavirus pandemic, serving only as optional suggested activities.

**Keywords:** Collaborative writing. Wiki. Teaching project. Digital literacy. Multiliteracies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem do histórico .....	58
Figura 2 – Alterações sendo feitas ao longo do trecho: adição e correção gramatical .....	58
Figura 3 – Corte de informações e adição de nova informação .....	59
Figura 4 – Pôster do documentário “Eu, pedreira” .....	63
Figura 5 – Folder de lançamento do documentário “Eu, pedreira” .....	63
Figura 6 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (1º e 2º passos) .....	68
Figura 7 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (3º, 4º e 5º passos).....	69
Figura 8 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (6º e 7º passos) .....	70
Figura 9 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (9º e 10º passos) .....	71
Figura 10 – Perguntas de aquecimento .....	72
Figura 11 – Tela do site YouTube: “O que é um Wiki?” .....	73
Figura 12 – Modelo de slides para a “Oficina 2” .....	74
Figura 13 – Passo a passo de acesso à Wiki (1º e 2º passos) .....	75
Figura 14 – Passo a passo de acesso à Wiki (3º, 4º, 5º e 6º passos).....	76
Figura 15 – Tela do site “Wikia” .....	77
Figura 16 – Modelo de <i>checklist</i> dos grupos .....	79
Figura 17 – Questionário de avaliação do desenvolvimento da atividade.....	82
Figura 18 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 1 de 3) .....	84
Figura 19 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 2 de 3) .....	85
Figura 20 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 3 de 3) .....	86
Figura 21 – Proposta de feedback para o professor (parte 1 de 3) .....	87
Figura 22 – Proposta de feedback para o professor (parte 2 de 3) .....	88
Figura 23 – Proposta de feedback para o professor (parte 3 de 3) .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EC	Escrita colaborativa
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
OMS	Organização Mundial da Saúde
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 MEMORIAL</b> .....	<b>24</b>
2.1 Motivações.....	24
2.2 Local de intervenção.....	26
2.3 Pandemia.....	27
<b>3 LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS: UM BREVE HISTÓRICO</b> .....	<b>30</b>
3.1 Modelos <i>autônomo</i> e <i>ideológico</i> de letramento.....	32
3.2 Eventos de letramento e práticas de letramento.....	34
<b>4 LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS</b> .....	<b>36</b>
4.1 Multiletramentos e a construção de significados aos quais anteriormente a escola não se atentava.....	40
<b>5 ESCRITA COLABORATIVA: UM OUTRO OLHAR SOBRE A ESCRITA</b> .....	<b>44</b>
5.1 <i>Brainstorming</i> , ou chuva de ideias; esboço; rascunho; revisão inicial; revisão; edição.....	46
5.2 A escrita de autor único do grupo; escrita em sequência; escrita em paralelo; escrita reativa.....	48
5.3 Papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes durante o processo de EC ..	50
5.4 Quatro modos de escrita compartilhada.....	51
5.5 Consciência de grupo na EC.....	52
<b>6 WIKI: UM ESPAÇO DE MUITAS OPORTUNIDADES</b> .....	<b>54</b>
6.1 Wiki: projeto de ensino para sala de aula.....	56
<b>7 OFICINAS: DA TEORIA À PRÁTICA - UMA TENTATIVA DE ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>61</b>
7.1 Oficinas: passo a passo.....	71
7.1.1 Oficina 1: Aquecimento.....	72
7.1.2 Oficina 2: Apresentação conceitual.....	73
7.1.3 Oficina 3: Experimentação.....	74
7.1.4 Oficina 4: Planejamento e cronograma dos trabalhos colaborativos ( <i>checklist</i> ).....	77
7.1.5 Oficina 5: Escolha dos filmes a serem resenhados e rodadas de cinema na escola.....	79

7.1.6 Oficina 6: Mão na Massa – produção textual de um gênero específico (Gênero resenha) .....	80
7.1.7 Oficina 7: Análise dos textos e revisão .....	80
7.1.8 Oficina 8: Avaliação e Autoavaliação .....	82
7.1.9 Oficina 9: Apresentação e divulgação dos trabalhos .....	90
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito novos, os nativos digitais, aqueles nascidos a partir de 2001, sabem criar vídeos, editar áudios, manusear celulares, *tablets*, notebooks e aplicativos, acessam sites de busca, de música e criam *podcasts*. A escola, na contemporaneidade, entretanto, ainda não acompanhou, com a mesma velocidade que essas crianças e jovens que frequentam esse espaço, a dominar as mais diversas tecnologias. O professor, em vista disso, tenta, em sua grande maioria, diariamente, adaptar os conteúdos à realidade desses alunos, por meio de ferramentas digitais. No entanto, nem sempre esses mesmos educandos sabem dominar e utilizar plenamente tais recursos, pois o Brasil ainda possui algumas lacunas nas políticas públicas de acesso às tecnologias tanto nas escolas quanto nas residências. Desse modo, a pesquisa qualitativa em educação, segundo Bogdan (1994), é de suma importância, porque

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN, 1994, p. 16).

Em síntese, é importante que a escola promova, aos nossos alunos, práticas específicas de letramentos e de multiletramentos, que proporcionem aos sujeitos que frequentam esses espaços o protagonismo na construção de conhecimentos consideráveis e que saibam reconhecer o seu lugar no mundo como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias. São as redes sociais, tais como o Instagram, o Facebook, o Tik Tok, os blogs, os fóruns de discussão, as fanfics, entre outros recursos, que permitirão a esses indivíduos tornarem-se agentes culturais ativos nas escolas, nas diversas culturas da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo.

As novas formas de organização escolar têm trazido inquietações àqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem – profissionais da escola, pais e alunos. As mudanças que vêm ocorrendo, como a abordagem de habilidades e competências presentes na BNCC, têm demandado maior reflexão sobre antigas práticas e buscam a formação do jovem como pessoa autônoma, solidária e



responsável pelo seu futuro. Segundo a Proposta do Ministério da Educação, apoiando-se em Consed (2017),

A Implementação da BNCC apresenta-se como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de Estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, n.p.)

Para os docentes, também, é esperado que tenham algumas habilidades e competências, pois, segundo documentos oficiais do Ministério da Educação (2018), o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece:

[...] dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, n.p.).

Esse documento mostra que, no país, majoritariamente, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas. Além disso, os cursos de licenciatura preocupam-se demasiadamente com a teoria, dando pouca atenção ao modo como o professor deverá ensinar na prática. Em outras circunstâncias, há o foco equivocado que muitos professores dão aos conhecimentos disciplinares, porém dissociados de sua didática e de metodologias específicas. Esse problema, ao invés de atrair a atenção dos alunos para a vida escolar, no entanto, afastam-nos, promovendo uma educação deficitária e distante das suas realidades.

Diante desse cenário, sabendo do meu papel como sujeito social e político, a busca pelo mestrado profissional – PROFLETRAS – visava tentar minimizar as lacunas de aprendizagem que os alunos da escola onde atuo possuem. Além disso, o mestrado profissional, com vistas a intervir por meio do uso da ferramenta Wiki<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A ferramenta Wiki permite que pessoas trabalhem de forma colaborativa com o autor de páginas web, sem a necessidade de conhecimentos avançados da web. A ferramenta Wiki foi projetada para que os participantes do site para colaborem em documentos, compartilhem informações e criam materiais on-line dentro de um site de curso ou de projeto. Os usuários têm a opção de se inscrever no site Wiki e ser notificado sobre atualizações de conteúdo. Há também a opção de fazer páginas wiki disponíveis para o mundo exterior além do curso, se desejar (RODRIGUES, 2013).

como prática de letramento digital com alunos na produção de textos, terá como principal objetivo melhorar a qualidade de ensino e trazer à academia questões do cotidiano que possam ser sanadas por meio da teoria e da prática docente. Logo, esta dissertação pautou-se em moldes de um projeto de ensino em que se pretende tornar os sujeitos do 9º ano EF da Escola Estadual Silviano Brandão visíveis, por meio de práticas significativas de letramento digital e multiletramentos.

Como parte importante desta dissertação, destaca-se que o sistema Wiki é uma ferramenta facilitadora de escrita que está disponível nas redes de computadores há muitos anos. Há várias possibilidades de se produzir textos pelos usuários, nessa plataforma, e, seguindo os conceitos de Wolfe (2005), o qual mostra que os usuários podem elaborar, adicionar, corrigir ou cortar trechos textuais próprios e de outras pessoas, nota-se, logo, que é possível ter um certo domínio crítico da escrita colaborativa nos ambientes digitais por meio dessa ferramenta. Nos dias de hoje, as wikis<sup>2</sup> passam por experiências de escolarização, como demonstrado por Paiva (2012), processo natural para qualquer meio de comunicação.

Na sociedade, circulam diversos textos, e, com isso, novas demandas de aprendizado e de ensino são exigidas dos educadores, sobretudo, dos de Língua portuguesa. Sendo assim, escrever textos em ambientes digitais é mais uma das múltiplas características que um sujeito letrado deve possuir. Essa escrita digital e compartilhada é uma habilidade a ser exigida e dominada tanto por parte de quem produz (os discentes) quanto de quem ensina (os docentes).

Logo, a partir dessas reflexões, foi possível elaborar um projeto de intervenção pedagógica no qual se prezou o uso de algumas TICs (Tecnologias da informação e comunicação) para práticas de escrita de textos colaborativos em wiki, de modo que o aluno irá poder desenvolver habilidades de leitura e de escrita, visando promover a competência discursiva e a sua conseqüente criticidades. Sendo assim, quatro foram

---

<sup>2</sup> Gênero digital específico da educação a distância. A wiki é um gênero/ferramenta digital que propõe a produção escrita de forma colaborativa. Surgiu com a ascensão da internet, dentro do que chamamos de hipertexto. Com o desenvolvimento da Cibercultura, iniciamos uma nova forma de comunicação online, um modelo mais interacional, interativo, coletivo e colaborativo. O wiki busca dar conta desta tarefa de produção escrita em que os sujeitos/autores produzam um texto, de forma assíncrona (ou seja, que não estejam online no mesmo momento, mas que possam visualizar as contribuições de todos os colegas quando estiver online no ambiente em que o texto foi postado) assim como, podem contribuir com as ideias expostas de tal modo que o tema proposto para produção do texto seja amplamente discutido e que possa tornar-se um único texto.

os objetivos pensados e desenvolvidos para a elaboração desta dissertação de mestrado: 1) Motivar os alunos a produzirem textos colaborativos em ambientes wiki; 2) Desenvolver habilidades de produção de textos colaborativos em wiki; 3) Propiciar estratégias para uma reflexão e escrita crítica no ambiente digital (valendo-se do conceito de *letramento digital*); 4) Propor um modo de utilização atrativo e lúdico da Wiki para que a escolarização da escrita colaborativa seja significativa.

Destaca-se ainda que, ao mobilizar ações de ensino-aprendizagem híbridas, que contemplam as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras dos alunos, o que se deseja é colocar a prática educativa em outro estágio, no qual é importante que sejam ressaltados os valores entre a teoria e a prática, além de abrir margens a um processo que permita tanto o professor quanto o aluno movimentarem e apresentarem suas ações e descobertas, visando aguçar o espírito científico dos alunos, de forma a atingir a totalidade do ser, a sua inteireza. De acordo com Silva (2015),

A criança está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo, com fantasia, imaginação, razão, criatividade e afetividade. As experiências diversificadas que lhes possibilitamos viver necessitam promover a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos (SILVA, 2015 *apud* ARRUDA; CHAVES, 2015, p. 110).

A conexão entre os saberes curriculares, as vivências e os interesses que os alunos trazem consigo se mostram um importante disparador para que a trajetória do aprender desperte curiosidade e entusiasmo. Tais aspectos são fundamentais para uma aprendizagem ativa que dialoga com o conhecimento em rede. Acredito que a criação de processos pedagógicos, nesse contexto da escrita colaborativa, norteia, de forma imprescindível, a incorporação da escuta dos alunos como estratégia formativa, permitindo resgatar neles os desejos e os interesses por aulas mais dinâmicas, além de promover a união, o espírito crítico e empático entre eles. Tudo isso porque escrever colaborativamente vai além do fato de produzir um texto, mas destaca e coloca em perspectiva tudo que está por trás desse trabalho.

Início esta dissertação discorrendo sobre as minhas motivações em relação às minhas experiências e faço um pequeno relato da minha trajetória profissional e acadêmica. Descrevo também sobre o local de intervenção para onde este trabalho foi pensado. Adiante, discorro sobre a pandemia de coronavírus, fazendo uma breve

reflexão sobre as dificuldades que professores e alunos vêm enfrentando, como a falta de acesso a tecnologias impediu a aprendizagem e como a escola terá de se organizar no futuro.

No capítulo três, apresento o conceito de letramento, sem a intenção de esgotar o tema, por meio de um breve histórico. Desde o seu surgimento, como esse conceito foi modificado ao longo do tempo, sendo, por vezes, complexo e dinâmico, apresentando definições distintas, pautadas, muitas vezes, por fatores ligados a valores culturais e a experiências pessoais. Nas seções seguintes, apresento os modelos *autônomo* e *ideológico de letramento*, nos quais o primeiro “concebe a escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social no qual a pessoa está inserida” (VERGNA, 2021, n.p.). Nesse modelo, a escrita é associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Por outro lado, o *modelo ideológico* entende o letramento de outra maneira, pois, segundo Street (2014, p. 53) “[...] é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra [...]”. Além disso, é o modelo ideológico que se preocupa com fatores históricos e culturais que envolvem determinado grupo social.

Posteriormente, ainda no terceiro capítulo, mostro a diferença entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Os *eventos de letramento* correspondem a qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos de acordo com Street (2014, *apud* VERGNA, 2021). Por outro lado, as *práticas de letramento* são atividades específicas em que são usadas a leitura e a escrita em certos contextos, por exemplo, ao comprar um ingresso de um show, ao mandar uma mensagem no WhatsApp para um colega ou comentar em um site alguma notícia sobre o time de futebol preferido.

No capítulo quatro, busco conceituar o *letramento digital* e entender como as demandas sociais influenciam no ensino de língua portuguesa. Como foi posto anteriormente, o conceito de letramento foi evoluindo ao longo do tempo, e, com o surgimento das tecnologias da informação e comunicação, o conceito de letramento digital surgiu como forma compreender as novas demandas sociais em que os estudantes estão inseridos. Segundo Frade, Val e Bregunci (2014, n.p.) o “Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais”, isto é, o conceito refere-se ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e *tablets*, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Finalizo o quarto capítulo com uma seção sobre “Multiletramentos e a construção de significados que anteriormente a escola não se atentava”. Procurei, sem nenhuma intenção de esgotar o tema, entender que essa teoria nos convida a atribuímos significados àquilo até então a escola não se atentava, por exemplo, os textos digitais, os hipertextos, os efeitos visuais, sonoros e até corporais que compõem o mundo contemporâneo, assim como a forma como são utilizadas as tecnologias pelos alunos nativos digitais. Na pedagogia dos multiletramentos, o aluno está no centro do processo de aprendizagem, e o trabalho do professor deve se pautar na valorização das diversas linguagens verbais e visuais, além de promover práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, mas que sejam realmente significativas.

O capítulo cinco, dedica-se a conceituar a *escrita colaborativa* (EC). Paiva (2012, 2020), Felipeto (2019), Lowry et al. (2004) defendem que a EC é uma forma de escrita na qual dois ou mais participantes propõem-se escrever um único texto conjuntamente através do diálogo. Essa situação dialogal não é muito comum no ambiente escolar, pois as atividades de escrita são, geralmente, monológicas. Sendo assim, a EC promove aos pares, ou aos grupos, escritas diferentes à sua – caso estivessem produzindo o texto na forma individualizada – levando-os a se interrogar e interagir com o texto de forma metalinguística.

Contudo escrever colaborativamente não é colocar os alunos em pares e solicitá-los que escrevam sem nenhum critério. Logo, é necessária uma esquematização para haver envolvimento e coerência no trabalho a ser desenvolvido pelos professores, visando que os alunos possam “comprar a ideia”. O capítulo está dividido em cinco seções, as quais se dedicam a abordar os diferentes aspectos envolvidos no processo de EC.

Na seção, “Brainstorming ou chuva de ideias; esboço; rascunho; revisão inicial; revisão; edição”, procurei seguir alguns passos para que as ideias iniciais possam evoluir e dar corpo ao esqueleto do texto produzido colaborativamente. Essa atividade promove, desde o início, uma maior clareza do que irá para o papel e quais caminhos os alunos devem seguir para construir um texto colaborativo.

Adiante, na seção “A escrita de autor único do grupo; escrita em sequência; escrita em paralelo; escrita reativa”, procuro diferenciar essas modalidades de escrita para que tanto os professores quanto os alunos entendam as diferenças de cada forma de produção textual. A escrita de autor único é como normalmente vemos o

trabalho no ambiente escolar, em que um único participante produz um texto. Na escrita em sequência, há um encadeamento de pessoas que vão produzir colaborativamente, diferentemente da escrita em paralelo, a qual consiste em dividir o trabalho de EC em unidades pré-estabelecidas para que cada participante possa trabalhar concomitantemente. Por fim, tem-se a estratégia de escrita colaborativa reativa, a qual consiste na criação de um documento simultâneo, em que os estudantes possam agir, contrapor-se, lidar e responder a estímulos coletivos, sem que haja quaisquer planejamentos prévios acerca da produção textual. Essa última forma de escrita é mais complexa, mas, conforme os alunos passam a ter mais traquejo em escrever de forma compartilhada, geralmente, ela costuma resultar em um processo muito rico, permitindo aos participantes um maior dinamismo, pois, de acordo com a evolução do texto, novas seções podem surgir, cortes podem ser feitos, e essa consciência coletiva a respeito da tessitura textual se forma.

Na quarta seção do capítulo cinco, depois de decidir qual papel que cada aluno irá desempenhar no processo de escrita compartilhada, apresento os quatro modos dessa maneira de produção textual:

- 1º) No mesmo local e ao mesmo tempo (*same location and same time*);
- 2º) Em locais diferentes e ao mesmo tempo (*different locations and same time*);
- 3º) No mesmo local e em tempos diferentes (*same location and different time*);
- 4º) Em locais diferentes e em tempos diferentes (*different locations and different time*).

Lowey et al. (2004) estabelecem quatro modos de escrita compartilhada (*collaborative writing models*), considerando a escolha que os participantes fazem e que são entendidas como decisões entre o grau de proximidade (o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronidade (o momento em que o grupo escreve). Todos esses modos podem ser aplicados dentro e fora do espaço escolar, porém, com a pandemia de coronavírus, esses modos não puderam ser aplicados no contexto remoto, pois muitas vezes a falta da tecnologia e da Internet, por parte dos alunos, acabou inviabilizando o projeto.

Além disso, temos o conceito de “consciência de grupo na EC”, a qual permite aos alunos um monitoramento dos participantes, os desdobramentos no percurso da

escrita, possibilitando a troca de experiências e de sentimentos entre os envolvidos. Há quatro formas de desempenhar a consciência de grupo, porém busquei destacar as três mais pertinentes ao trabalho: 1) a consciência informal; 2) a consciência estrutural; 3) consciência social.

Dando prosseguimento ao percurso teórico e prático que venho construindo nesta dissertação, no capítulo seis, intitulado “Wiki: um espaço de muitas oportunidades”, procuro adentrar mais especificamente no conceito de Wiki, como ela foi ganhando força durante os anos, sendo fácil de editar, permitindo que se utilize de textos, de links e de imagens sem a necessidade de aprendizado de códigos de programação, como HTML. Desde seu advento, a Wiki é considerada uma ferramenta digital que permite a produção colaborativa de textos em ambiente Web de forma cumulativa, embora essa prática não seja bem vista no ambiente escolar e acadêmico. No entanto, o que muitos profissionais desconhecem é a força que a produção desses textos em wiki tem, pois se promove a partilha de saberes, de informações e se possibilita, também, a consciência textual de diversos gêneros textuais e suas tipologias.

Depois da reflexão acerca da Wiki e do papel do professor contemporâneo ao trabalhar com essa coleção de páginas, proponho, na seção intitulada “Wiki: projeto de ensino para sala de aula”, uma reflexão de que o ensino da escrita colaborativa em ambientes digitais precisa, inicialmente, ser construído por etapas, que vão desde aprender como funciona a Wiki até as atividades finais de revisão textual.

No capítulo sete, “Oficina: da teoria à prática - Uma tentativa de elaboração de um projeto de letramento”, proponho trazer a esta dissertação não somente uma história de sucesso, mas mostro os percalços que a pandemia trouxe ao universo do pesquisador e dos alunos que participariam desta pesquisa. Busco mostrar a tentativa de elaboração de um projeto de letramento que estava se delineando brilhantemente durante o período de 2019 e no início de 2020, porém teve de tomar outros rumos.

O capítulo sete traz uma seção intitulada “Oficinas: passo a passo”, que se dedica a construir um roteiro de trabalho para a prática da EC em wiki. Já nas primeiras aulas, todo o percurso foi pensado para ensinar os estudantes sobre como funciona a ferramenta Wiki. Tudo isso de forma que eles experimentem e aprendam a manuseá-la, adquirindo autonomia.

## **2 MEMORIAL**

Neste capítulo, busco tecer algumas considerações acerca da minha formação docente, das minhas inquietações enquanto professor-pesquisador e do local em que atuo como docente de língua portuguesa. Além disso, apresento as motivações que me levaram a ingressar no PROFLETRAS devido ao meu desejo de minimizar as lacunas de aprendizagem dos meus alunos, por meio de práticas significativas de produção de texto e que possam permitir o protagonismo dos estudantes.

A escola na qual atuo encontra-se num contexto de vulnerabilidade social, sendo assim, devido à pandemia de coronavírus, infelizmente, todo o projeto de ensino, que foi criado e pensado para os meus alunos, não pôde ser aplicado pela falta de acesso à tecnologia e à Internet. Entretanto, todas as atividades estarão disponíveis aos professores com vistas a propagar boas práticas de ensino.

### **2.1 Motivações**

Nos meus quase cinco anos dedicados exclusivamente ao ensino da Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede estadual de Belo Horizonte, percebi que, muitas vezes, há pouco interesse dos alunos entre a teoria e a prática trabalhada durante as aulas de língua materna. Isso ocorre, geralmente, porque nas aulas de gramática, no ensino de literatura e na produção textual são enfocados poucos aspectos do conteúdo relacionados à vivência dos alunos, ou seja, que os levem a identificar uma razão, uma utilidade ou mesmo prazer com relação ao que estão estudando.

Desse modo, a falta de interesse em aprender fica evidente nesses educandos, gerando indisciplina, e vejo, também, indiferença, o que acaba atrapalhando a produtividade das aulas. Na verdade, as aulas de LP pouco têm contribuído para que os alunos estabeleçam uma interação produtiva com a linguagem. A vida fora da escola é dinâmica, traduz-se em usos e em práticas ativos e não em conteúdos fechados em si mesmos.

Trabalho numa escola de contexto de vulnerabilidade social, na qual tento, diariamente, adaptar todos os ensinamentos que a Faculdade de Letras da UFMG me proporcionou. Diante dos desafios da prática docente, sempre me questioneei: como mudar tal realidade para que os estudantes se interessem pelas aulas? Nem sempre



apenas o otimismo, o compromisso e a motivação são elementos que contribuem para a mudança desse cenário. Nesses últimos anos, tenho me dedicado a desenvolver as competências linguísticas, discursivas, literárias e até mesmo emocionais dos estudantes, mas, mesmo assim, tenho percebido a dificuldade dos alunos no que tange à produção de textos e ao uso consciente das novas tecnologias.

Em 2017, fui convidado a participar de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo professor-pesquisador Christian Catão de Assis Souza, o qual desenvolveu, com os meus alunos do 3º ano do Ensino Médio, o uso das tecnologias disponíveis no celular a favor do ensino e da aprendizagem, sem perder o foco na disciplina de LP, tentando “prender” a atenção desses alunos. A partir dessa pesquisa, pude refletir que, em minhas práticas docentes, eu não utilizava adequadamente, ou pouco utilizava, as novas tecnologias, como o celular, a sala de informática e a sala de vídeo da minha escola. Infelizmente, ou felizmente, não tinha experiência nesse âmbito, não porque eu não gostasse, mas por comodidade e por falta de conhecimento sobre esses suportes tecnológicos.

Com isso, percebi que a minha falta de experiência e de traquejo foram essenciais para que eu buscasse e desenvolvesse essas habilidades, o que ajudou a mim e, sobretudo, aos meus alunos, e, de certo modo, foi essencial para a minha mudança de postura pedagógica.

Desse modo, após a minha instrumentalização de como se usar o WhatsApp na sala de aula, promovida pela minha participação na pesquisa de mestrado do professor Christian, notei que a adoção dessa ferramenta favorecia a interação entre estudantes e professores. Não somente esse aplicativo, como diversos outros, são muito utilizados no contexto social, os alunos passam várias horas do dia usando o celular, as redes sociais, sites e plataformas de jogos. A partir desse momento, resolvi implementar, como projeto pedagógico na escola em que trabalho, o uso do WhatsApp, do computador e de outras tecnologias na sala de aula, não só em LP, mas também em outras as disciplinas, uma tentativa de incentivar demais professores nesse mesmo processo.

Com a pandemia de covid-19 iniciada em 2020, muitas escolas públicas mostraram-se preocupadas se os alunos abandonariam a escola ou se acessariam as atividades ou até mesmo simples informações a respeito da “nova rotina” escolar. No entanto, a Escola Estadual Silviano Brandão não teve muita dificuldade em ter acesso aos alunos, pois já fazíamos esse trabalho de ter grupos no aplicativo WhatsApp para

todas as disciplinas. Assim, percebemos que o nosso trabalho coletivo foi de suma importância para que a escola tivesse sucesso nesse momento de crise, pois, talvez, teríamos dificuldade em contatar aluno por aluno ou até mesmo conscientizá-los em realizar as atividades e acessar as informações a respeito da rotina escolar caso não tivéssemos os seus contatos e os canais de comunicação já estabelecidos.

Destaca-se, ainda, como muitos professores têm receio em divulgar o próprio número de celular para os alunos, pois acreditam que não terão “sossego” fora da sala de aula, ou ficarão muito expostos a trotes, podendo sofrer intimidações. Entretanto, posso afirmar que, com ações simples, como criar coletivamente as regras do grupo, assim como bloqueá-lo nos finais de semana ou em certos horários, isso pode criar harmonia, educar e até mesmo desenvolver outras habilidades nos nossos alunos, por exemplo a empatia e o sentimento de pertencimento.

Essa ação pedagógica, portanto, tem apresentado resultados e promovido o interesse dos alunos, a interação com os professores e uma melhoria nos índices de aproveitamento escolar, além de aprimorar minhas práticas de ensino mediadas pelo computador e pelo celular, evitando uma pura reprodução mascarada do ensino tradicional por meio dessas máquinas, sobretudo, promovendo práticas significativas, contextualizadas e colaborativas de leitura e de escrita nesse ambiente digital.

Sou um professor compromissado com o meu trabalho e consciente do meu papel social como sujeito mediador dos conhecimentos vividos e experienciados entre a minha trajetória acadêmica e docente. Portanto, a busca pelo mestrado profissional vai ao encontro dessa vontade de promover práticas docentes significativas dentro da realidade em que trabalho. Tal realidade não é simples, porém não pretendo desistir e abandonar vidas que veem em mim uma saída para a mudança de realidades tão duras e tão distintas.

## **2.2 Local de intervenção**

Situada no Bairro Lagoinha, Região Noroeste de Belo Horizonte, a Escola Estadual Silviano Brandão foi criada em 5 de janeiro de 1914, após dezessete anos da fundação da capital mineira. Tal instituição de ensino representava uma das mais importantes escolas da época.

Em função de sua localização geográfica – por estar na área central, cercado pelas barreiras físicas do Ribeirão Arrudas, da malha viária e pela única linha de metrô

da Capital – o bairro foi alvo de várias intervenções do poder público para a construção da complexa malha viária da região, do Túnel da Lagoinha e da reestruturação do transporte público metropolitano.

A região da “Lagoinha” viveu um período de opulência, que se observa nas fachadas das casas mais antigas do bairro. Com os anos, o espaço passou por um processo de decadência, que, recentemente, vem se manifestando de forma acentuada não apenas pela degradação, depredação dos imóveis, como também pela apropriação do espaço por usuários de crack.

Nesse contexto, fica a escola, que atende jovens e adultos da região, especialmente os moradores das comunidades: *Pedreira Prado Lopes*, *Buraco Quente*, *Favelinha*, entre outras. Assim, faz-se necessária a intervenção nesse local, visando à mudança de atitudes entre alunos, comunidade escolar e corpo docente.

Atualmente, a escola tem 398 alunos no total, apresentando por segmento: no Ensino Médio regular matutino, 75 alunos; no Ensino Médio regular noturno, 76 alunos; no Ensino Médio Integral Profissionalizante, entre os cursos de Técnico em Informática e de Transações Imobiliárias, 66 alunos; no Ensino Fundamental regular vespertino são 85 alunos; e 31 no Ensino Fundamental Integral; por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 65 alunos. O corpo docente conta com 10 professores efetivos; 39 professores designados; 3 bibliotecárias; 3 professores especialistas; 1 diretora e 1 vice-diretor.

### **2.3 Pandemia**

No início de 2020, um vírus começou a assombrar alguns países asiáticos, expandindo-se pela Europa, chegando no Brasil em março do mesmo ano, e se espalhando muito rapidamente por nosso território. Na cidade de Belo Horizonte, mais especificamente no dia dezessete de março, foi a última vez que as escolas, públicas e privadas, estiveram abertas para receber alunos, pais, responsáveis, equipe gestora, professores e demais funcionários. Esse vírus, um organismo microscópico extremamente simples, vem assolando a população mundial, reconfigurando o modo de vida, de pensar, de agir e, principalmente, de estudar, por parte dos estudantes.

Nesse contexto de mudanças e de incertezas, as tecnologias digitais foram essenciais para permitir o isolamento social, possibilitando a integração entre as pessoas, mas elas denunciaram o abismo que a sua falta traz ao ensino. Professores

e alunos se viram reféns da falta de políticas públicas de inclusão digital, as quais se mostraram necessárias para a inclusão de alunos no ambiente escolar.

As tecnologias digitais, segundo Castells (1999 *apud* KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 13), “não são simples ferramentas, meio, apoio, recurso, limitadas ao uso e a transposições de formas de operar pré-digitais, mas processos a serem apropriados, desenvolvidos.” Sendo assim, fica a cargo de nós, professores, mediar essa apropriação da aprendizagem dessas tecnologias, visando que os alunos operem transformações significativas no mundo e na forma como eles aprendem e compartilham seus conhecimentos adquiridos na escola.

Muitos foram os desafios impostos aos docentes, aos familiares e demais responsáveis dos discentes para que esses pudessem usufruir e serem incluídos nas múltiplas possibilidades que o mundo digital oferece nesse período de pandemia e isolamento social. Falta de Internet em casa, pais sem poder acompanhar os estudantes por estarem trabalhando fora, um único aparelho tecnológico para dois irmãos utilizarem, tudo isso foi parte dos relatos de vários alunos e alunas durante o ano de 2020 e que vem se arrastando em 2021, e nada tem sido feito pelos nossos governantes.

Paralelo a isso, vários professores também tiveram dificuldade em acessar, manusear e se apropriar das tecnologias, assim como de ensinar nessa “nova” modalidade de ensino. As licenciaturas têm disciplinas voltadas para o uso das tecnologias, mas, para o ensino remoto, ainda não. Viu-se, logo, uma nova exigência devido a essas demandas. Além disso, o professor demonstra falta de interesse e, muitas vezes, medo de usar esses recursos devido às restrições da maioria das instituições de ensino, em que os alunos são proibidos de utilizarem aparatos de tecnologias no ambiente, o que contribui ainda mais para o distanciamento entre a escola e a aprendizagem efetiva nesse momento. Notou-se que, com a pandemia e mesmo após ela cessar, “as aulas terão de ser mais colaborativas, cooperativas, mais interativas e, por que não dizer, mais ‘conectadas’” (KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 13).

Uma parcela dos profissionais da educação sempre foi resistente em relação às tecnologias da informação e comunicação, por medo que elas pudessem atrapalhar a profissão, que deixassem as crianças e os adolescentes dependentes das tecnologias, promovendo a formação de adultos antissociais, mas isso foi até o início de 2020. Essa resistência teve o seu ultimato no contexto pandêmico: ou se adequa

ou ficará de fora, essa foi a “palavra de ordem”. Ao se depararem com o “novo normal” – aulas remotas –, esses profissionais da educação “evoluíram” ao adquirirem mais conhecimentos acerca das tecnologias.

A pandemia serviu, então, para desmistificar as tecnologias digitais em rede na educação, no momento em que os professores tiveram de se familiarizar com elas, conforme é discutido por Kersch; Schlemmer e Martins (2021). Ademais, promoveu diversas discussões em vários segmentos da educação, envolvendo pesquisadores, pessoas que estão à frente de instituições de ensino, secretarias de educação, incitando reflexões por meio de Webinários, de formações, de cursos, de minicursos, de publicações em livros, jornais, redes sociais, entre outros canais de comunicação, tudo isso, visando compreender como a pandemia de coronavírus impactará na educação, tanto no momento presente quanto no futuro, e quais desdobramentos poderão haver.

Independentemente de o uso do celular ou das redes sociais, como o WhatsApp, o Instagram, o Facebook, o TikTok, o YouTube, e dos jogos ser parte do cotidiano de alunos, alunas e dos professores, no país e no mundo, isso não significa que ambos saibam utilizar tais recursos de forma consciente, contribuindo para os próprios processos de ensino e de aprendizagem. O fato de utilizarmos aplicativos para pedir comida, uma carona, alugar uma casa ou compramos um medicamento online, isso não quer dizer que nos apropriamos desses, e muitos outros, aplicativos e recursos digitais visando à aprendizagem de novas habilidades e novos saberes escolares e extracurriculares. Enfim, como discute Kersch; Schlemmer e Martins (2021), há um consenso no país: a escola como a enxergamos, a idealizamos, que fomentou pesquisas acadêmicas, não existe mais. Essa escola ficou lá em março de 2020.

### 3 LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS: UM BREVE HISTÓRICO

No ano de 1986, surgiu, no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, uma palavra até então desconhecida no Brasil: letramento. Tal palavra aparece na publicação do livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (SOARES, 2017). Vários autores se dedicam, desde essa época, a estudar o *letramento*, produzindo diversas concepções e visões; destacam-se: Kleimam (1995), Macedo (2005, 2010), Castanheira et al. (2007, 2013), Rojo (2009), Costa (2010), Marinho (2010) e Bunzen (2014). Desde o seu surgimento, o conceito modificou-se ao longo do tempo, manifestando-se, por vezes, complexo e dinâmico, apresentando definições distintas, pautadas, muitas vezes, por fatores ligados a valores culturais e a experiências pessoais dos autores.

Inicialmente, a palavra letramento surgiu na língua inglesa, *literacy*, e trouxe consigo o seguinte conceito: “é a condição de ser letrado [...]” (SOARES, 2009, p. 35). A autora debruçou-se sobre o assunto em diversos livros durante a sua brilhante trajetória acadêmica e trouxe para a educação pública brasileira vários questionamentos, respostas e reflexões sobre a importância de se utilizar a língua em diversos contextos. Segundo ela, ser letrado representa o sujeito que domina plenamente a leitura e a escrita. Desse modo, designa-se ao letrado o estado ou a condição de não só saber ler e escrever, mas “também saber fazer o uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 36).

Destaca-se, também, que, segundo Marinho (2010):

Até final dos anos 1980, as palavras Alfabetização e seus correlatos (alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo), leitura e escrita eram as principais palavras do nosso repertório para falar da relação das pessoas, da escola ou da sociedade com a escrita (MARINHO, 2010, p. 13).

Até essa época, as aulas de língua portuguesa se pautavam em atividades de escrita voltadas para a alfabetização, para as práticas de leitura literária e de análise sintática a partir de trechos de literatura clássica, além de produção de composições textuais descontextualizadas da realidade que cercava esses alunos. Assim, segundo Vergna (2021), inicialmente, as habilidades de leitura e de escrita estiveram ligadas ao conceito de alfabetização, mas que, posteriormente, utilizou-se o termo letramento para designá-las. Soares (2009) defende que:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 2009, p. 45-46).

Isso ocorreu devido às novas demandas sociais que foram surgindo no campo das práticas de leitura e de escrita. O sujeito letrado, então, não é aquele que sabe apenas ler e escrever, mas que faz o uso, com proficiência e constância, de ambas.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento não é apenas a alfabetização, mas a inclui nesse processo. Em outros termos, o letramento e a alfabetização estão associados, assim como entende Vergna (2021), que:

[...] enquanto a alfabetização é um processo de aquisição de códigos, o letramento é um processo muito mais amplo, em que a escrita, a compreensão e a interação estão imbricadas. Nessa concepção, o conceito de letramento liga-se às práticas sociais de leitura e de escrita. Contudo, vale ressaltar que, inicialmente, o letramento era concebido como uma prática individual, sendo um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuíam, e que poderiam ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino. Essa era a visão tradicional de letramento, dominante até então (VERGNA, 2021, n.p.).

Nessa perspectiva, é possível encontrar um início de mudanças nos livros didáticos da época, nos quais as atividades passaram a se conectar com os usos contextualizados da língua. Sobressai-se, nesse sentido, o livro *Linguagem e escola*, de Magda Soares (SOARES, 1986), no qual a autora e pesquisadora, já naquela época, revelava o caráter político-ideológico do ensino de língua portuguesa para os alunos da escola pública. Nesse livro didático, o conceito de letramento está incutido em cada página do material, pois segundo a autora:

[...] é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 1986, p. 17).

É nesse uso da língua, em situações do cotidiano, que a comunicação se torna efetiva. A partir desse momento, o ensino de língua materna tende a compreender

que as variantes linguísticas que não tinham prestígio social eram, de fato, importantes na construção do indivíduo. Sendo assim, o texto, na sala de aula, segundo Geraldi (1984), passou a desempenhar outro papel, um ponto de partida e um ponto de chegada, tendo os contextos de produção, de recepção e de circulação como unidades básicas de ensino de língua portuguesa.

### 3.1 Modelos *autônomo* e *ideológico* de letramento

A partir da década de 1990, os estudos sobre o letramento passaram a impactar no ensino de língua materna no país, trazendo novas perspectivas e novas visões de ensino. Angela Kleiman (1995) discute os modelos *autônomo* e *ideológico* que já haviam sido defendidos pelo antropólogo britânico Brian Vincent Street, em 1984, o qual entende que a escrita tem um caráter social. Assim, Vergna (2021), apoiando-se em Street (2014), explicita o modelo *autônomo* de letramento:

O modelo de letramento *autônomo* concebe a escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social no qual a pessoa está inserida, e é associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Está embasado em uma abordagem universal, neutra, independente da cultura, baseado em habilidades cognitivas, e impõe concepções particulares a outras classes sociais, grupos e culturas (VERGNA, 2021, n.p.)

Esse modelo, segundo a autora, entende a escrita como algo do indivíduo, não importando a sua classe social, seu nível de escolaridade, sendo concebido, segundo Kleiman (2003), como

um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor [...]. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 2003, p. 22 *apud* VERGNA, 2021, n.p.).

Nesse modelo *autônomo* de letramento, pré-estabelecem-se certos moldes, ignorando o contexto dos alunos, que são reproduzidos durante o desenvolvimento escolar deles. Desse modo, independentemente do grupo que é submetido a esse



“certo tipo convencionado de letramento”, tal grupo desenvolverá padrões e habilidades cognitivas similares. A partir delas, assim como aponta Vergna (2021),

[...] se desenvolverão competências e habilidades relativas à leitura e escrita, que, em tese, propiciarão aos cidadãos o acesso ao trabalho, à informação e à cidadania, independentemente das reais condições em que vivem. Dessa forma, o letramento é reduzido a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos, daí resultando em expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” (VERGNA, 2021, n.p.).

Geralmente, esses níveis de letramento são “cobrados” dos nossos alunos durante todo o percurso estudantil, seja no final do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, por meio de testes e de provas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concursos públicos, entre outros, visando legitimar as competências autônomas dos sujeitos e as capacidades que eles têm de usar no texto escrito. Logo, esses exames pretendem apenas avaliar a compreensão leitora dos alunos e suas capacidades cognitivas.

Por outro lado, o modelo ideológico entende o letramento de outra maneira, pois, segundo Street (2014, p. 53 *apud* VERGNA, 2021, n.p.) “[...] é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra [...]”. Além disso, esse modelo preocupa-se com fatores históricos e culturais que envolvem determinado grupo social. Sendo assim, o modelo ideológico vai além das habilidades de decodificação na leitura e na escrita. Logo, a concepção do termo ideológico, de acordo com Street (2014, p. 172 *apud* VERGNA, 2021, n.p.), considera “que as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’, como também das estruturas de poder”. Nesse modelo, a forma como os indivíduos compreendem os textos que circulam socialmente, assim como lidam com a escrita, é diferente. Isso se dá pois a forma como o letramento é trabalhado com os alunos lhes permite enxergar, experienciar e entender que as práticas de leitura e de escrita estão vinculadas às estruturas sociais e às interações que elas estabelecem. Assim, o modelo ideológico inclui mais do que exclui, pode-se dizer que ele admite uma maior pluralidade de vozes, as quais valorizam a cultura do aluno e o contexto em que ele vive.

### 3.2 Eventos de letramento e práticas de letramento

Para compreendermos o letramento como fenômeno social, há uma outra questão central, que é a proposta criada pelos estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que são: os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento*. Vergna (2021), apoiando-se em Street (2014), defende que eventos de letramento correspondem a qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.

Tais eventos surgem a partir da necessidade de se utilizar os textos escritos ou para se falar sobre eles, por exemplo num seminário, em que o professor lê suas anotações, os alunos anotam o que foi dito, o professor utiliza slides com textos visuais, sonoros ou escritos para apresentar e, em seguida, há o debate entre esses alunos.

Vergna (2021, n.p.) define que “os eventos de letramento identificam a ocorrência de uma situação social na qual a escrita assume um papel central, ou seja, são as ocasiões em que a escrita medeia a interação”. São nesses eventos de letramento que o indivíduo interage por meio da oralidade e da escrita, e, de acordo com Street (2014, p. 146 *apud* VERGNA, 2021, n.p.), esse ato “[...] enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana”. Há, portanto, interação entre fala e escrita em torno de um texto.

Segundo Pahl e Rowsell (2005),

um evento de letramento é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante da prática de leitura de livro na sala de aula (prática de letramento) (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 9 *apud* THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 107).

Assim, em um caminho mais amplo que os eventos de letramento, temos as *práticas de letramento*. Esse conceito abrange os diversos comportamentos executados pelos indivíduos em um evento de letramento e também as suas visões sociais e culturais. Enquanto os “eventos de letramento são as ocasiões em que o texto escrito figura como central [...]” (VERGNA, 2021, n.p.), as práticas de letramento “[...] dizem respeito às crenças, concepções e valores atribuídos à leitura e à escrita

em determinado contexto”, ou seja, os “eventos correspondem à parte visível e práticas à parte invisível do letramento” (VERGNA, 2021, n.p.).

Soares (2003, p. 105), apoiando-se em Street (1995), conceitua as práticas de letramento como “certos comportamentos que são exercidos pelos sujeitos em um dado evento de letramento”, assim, segundo ela, “os pontos de vista que tal evento se constitui configuram sua interpretação e vão dando sentido aos diversos usos da leitura e escrita naquele contexto em específico”. Assim, as práticas de letramento e os eventos de letramento envolvem, seja no âmbito escolar, seja na esfera público-privada, diferentes gêneros de textos escritos e pertencem espontaneamente à vida dos alunos e familiares. Desse modo, entende-se que as práticas de letramento

são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação (MORTATTI, 2004, p. 106 *apud* SANTOS, 2009, n.p.).

Destarte, compreende-se que as práticas de letramento são atividades específicas em que são usadas a leitura e a escrita em certos contextos, por exemplo, ao comprar um ingresso de um show, ao mandar uma mensagem no WhatsApp para um colega ou comentar em um site alguma notícia sobre o time de futebol preferido. Todos esses exemplos são processos e estratégias de interação pela língua escrita.

Como foi mencionado no início do capítulo, o conceito clássico de letramento foi se transformando durante o tempo e tendo outros desdobramentos. As tecnologias se expandiram no país e no mundo, impulsionando que os alunos tivessem de lidar com outras linguagens, surgindo “a necessidade de considerar os textos que vão além das concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem” (VERGNA, 2021, n.p.). Desse modo, faz-se necessária a ampliação dos conhecimentos por parte dos professores, adequando-se às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) para um uso contemporâneo dos conceitos de letramento.

#### 4 LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS

A escola é um lugar onde se revelam as mais diferentes histórias. Ela tem um considerável poder para todos aqueles que passam por seus bancos, seus corredores, suas quadras, sua biblioteca, suas oficinas. Enfim, esse espaço de saberes formais, e também informais, é importante para a formação pessoal, acadêmica e profissional de cada aluno e aluna.

Ademais, é nesse estabelecimento de ensino que sempre foi privilegiada a escrita individual, isto é, o lápis e o papel são suas principais tecnologias. No entanto, é percebido, por diversos professores e pesquisadores, como Pinheiro (2011); Ribeiro e Novais (2013); Souza e Kubo (2016); Felipeto (2019) e Paiva (2020), que a produção de textos em ambientes digitais tem surtido mais efeito com os alunos do que os modelos de escritas já consagrados no passado e que hoje não têm tanto impacto nas vidas dos estudantes. Ferramentas como o WhatsApp, o Facebook e o Instagram são ambientes muito mais convidativos para essa geração de alunos e alunas, tendo a escrita como sua principal ferramenta de publicação de ideias, letras de músicas, memes e costumes. Contudo, apenas estar nesses ambientes digitais não significa que o aluno saiba utilizar autonomamente tais recursos, sejam eles linguísticos, gráficos, sejam da própria interface.

De acordo com Frade, Val e Bregunci (2014, n.p.), o "letramento digital são as práticas de leitura e escrita usando as tecnologias". Assim, ser letrado digital vai além de uma simples troca de e-mails entre funcionário e diretor da empresa, mas que ambos saibam se comunicar em diferentes contextos digitais. Um exemplo de uma situação em que o letramento digital se faz presente em uma discussão entre dois leitores de um dado jornal on-line expondo suas opiniões acerca de um determinado assunto e passam a interagir um com o outro por meio de argumentos. Além disso, buscar informações em sites de pesquisa, ler resenhas sobre restaurantes, postar comentários em sites de avaliação de produtos são características de sujeitos letrados.

Em virtude disso, é creditada à escola esse papel de proporcionar aos estudantes as práticas de letramento digital que sejam mais do que significativas, pois manusear as tecnologias é algo que os alunos sabem e eles dominam bem tais aparelhagens, mas a escola deve colocar os alunos em lugares de protagonismo. Segundo Bondia (2002):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (BONDIA, 2002, p. 20).

Por mais óbvio que pareça ser, muitos estudantes saem do ensino médio sem saber a diferença entre informação e experiência, sendo muito comum as trocas semânticas dessas palavras. Vale ressaltar que a informação significa o processamento de dados sobre alguém ou alguma coisa, enquanto a experiência é o contato direto com um certo conteúdo por meio da investigação, observação e análise desse conteúdo. O mercado de trabalho exige dos alunos que esses não saibam apenas terem o conhecimento de certas informações, mas que tenham a experiência em manusear o que foi construído no ambiente escola e fora dele.

Assim, o colocar “a mão na massa” é de suma importância para os alunos da contemporaneidade. Eles são a geração do toque, da experimentação e das redes sociais. “São os que vivem a juventude, hoje, que sabem e sentem o que é ser jovem” (Brasil, 2013, p. 21). Contudo, apenas disponibilizar computadores para os alunos escrevam nas aulas de língua portuguesa acreditando que isso é uma forma atrativa de ensino, isso não se configura uma aprendizagem criativa dentro do espaço escolar, mas apenas formas mascaradas de escrita tradicional.

A despeito de todas essas preocupações conceituais, a prática do letramento digital enfrenta desafios materiais. Sabemos que as tecnologias estão disponíveis nos grandes centros urbanos em maior alcance e maior proporção do que há dez ou quinze anos. No entanto, os professores ainda não as trazem ao contexto escolar, por diversos motivos, seja pela falta de capacitação, de aparelhagem, seja pela falta de Internet nas escolas, apesar da relevância da inserção dessas ferramentas na vida escolar.

Vivemos em um mundo globalizado, em que quase todos têm um celular, mas nem todos têm acesso a informações ou sabem fazer a curadoria dos textos que são compartilhados em grupos de mensagens, como no WhatsApp e no Facebook, por exemplo. Nesse contexto, o letramento digital é de suma importância para que os alunos aprendam a se posicionar criticamente perante os diversos textos e as demandas que a sociedade lhes impõe.

Além disso, o letramento digital oferece aos alunos uma aprendizagem contextualizada e convidativa, pois os educandos já têm um vasto conhecimento de mundo ao manusear tais aparelhos, mas ainda carecem de apropriação dos conhecimentos acadêmicos que normalmente não são ensinados fora da escola. Entretanto, para que o ensino não seja cansativo e monótono, fica a cargo do professor trazer outros atrativos para a sala de aula em relação à utilização e ao apoderamento do letramento digital ao invés de ficar preso ao livro e a demais materiais didáticos convencionais.

Pertinente também ressaltar que as práticas em ambientes digitais favorecem a interação e a colaboração por parte de seus usuários. Por exemplo, quando comentamos um *post* no Instagram, ou rebatemos uma opinião sobre uma resenha de filme em um site especializado, ou tentamos criar uma frase de efeito em uma foto em uma rede social, estamos interagindo com o texto, com as ferramentas e com os demais usuários das plataformas.

Sendo assim, além da interação que as redes sociais favorecem, elas servem para a construção de aprendizagens coletivas, em que o sujeito lê, manuseia e aprende com o grupo, criando comunidades de aprendizagem. Segundo Rojo (2012), essa característica fundante da própria concepção de mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, mas para a produção colaborativa. Com isso, entende-se que os alunos não são simples sujeitos passivos ao utilizarem as redes sociais, ao manusearem *tablets* e celulares, mas (co)integrantes de um trabalho colaborativo que possa garantir o benefício de todos os envolvidos, e tal trabalho precisa ser atrativo. De acordo com Rojo (2012):

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezy, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração (ROJO, 2012, p. 24).

Assim, o letramento digital é entendido como um processo colaborativo, pois promove aos estudantes o protagonismo na participação no seu próprio processo de produção, provocando interações satisfatórias de quem faz parte de tal processo.

Dessa forma, segundo Rojo (2012), a propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades) não são apenas de um único aluno ou do professor, mas de todos aqueles que se envolvem no processo de produção, recepção e manipulação desses bens.

A escola, em um sentido mais amplo, traz diversos perfis de alunos que sabem utilizar as tecnologias em diversos graus. A partir disso, várias demandas passam a surgir, tanto para o professor de língua materna quanto para as demais áreas do conhecimento, a respeito do uso das tecnologias para que a sua implementação ocorra de forma consciente no processo escolar. Além disso, para que a educação desses alunos seja de fato significativa, demanda-se, além de estratégias, a formação docente.

Entretanto, há muita resistência por parte dos professores e da própria equipe gestora em utilizar, por exemplo, celulares, fones de ouvidos, grupos de WhatsApp, pois, normalmente, o uso desses aparelhos e aplicativos é visto como vilão da sala de aula, por haver um medo sobre como a aula irá tomar forma ou se ela poderá tirar a atenção dos alunos do conteúdo. Ou seja, aparelhos e ferramentas, que são vistos com maus olhos, poderiam ser um grande aliado na educação de vários estudantes. De acordo com Oliveira (2009):

As rápidas transformações tecnológicas que hoje se dão afetam profundamente o letramento, na medida em que requerem do indivíduo novas habilidades e estratégias para se adaptar e adquirir os letramentos que emergem, além de abrir possibilidade para o uso criativo da tecnologia como uma ferramenta útil para exercer novas funções e propósitos na formatação e composição de mensagens. A natureza dêitica do letramento suscita, assim, uma nova concepção ou (re)definição do que significa tornar-se letrado (OLIVEIRA, 2009, p. 333).

Mais uma vez, o letramento vem se renovando e cabe ao professor estar aberto ao novo, pois o mundo é dinâmico, as demandas dos alunos são muitas, e a escola precisa se adaptar para letrar esse público. Assim, o professor de língua materna tem o importante papel, juntamente com a escola, de ser uma agência de letramentos, visando ampliar os conhecimentos e tornar a aprendizagem mais significativa para os educandos.

#### **4.1 Multiletramentos e a construção de significados aos quais anteriormente a escola não se atentava**

Com o advento das tecnologias de comunicação, a circulação de informações por meio de textos digitais, visuais e sonoros, como tem acontecido ultimamente por diversas ferramentas, como os *podcasts*, tem se tornado cada vez mais popular, mais rápida e mais ágil nos dias atuais.

Nesse sentido, mais uma vez o conceito de letramento precisou ser revisitado pelo grupo de Nova Londres, formado pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Charles William Eliot, Jim Gee, Norman Fairclough, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke, Martin Nakata e Sara Michaels (COPE; KALANTZIS, 2009). Esse grupo propôs, então, o termo *Multiletramentos*. Esse termo, segundo Vergna (2021, n.p.), apoiando-se em Cope e Kalantzis (2009), preocupa-se em “definir uma nova abordagem [de letramento], a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária”.

Em 1996, o grupo publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais) segundo ROJO (2012, p. 12), a partir de um colóquio na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos da América. Vergna (2021), valendo-se de Rojo (2012), aponta que

o manifesto chamava a atenção para a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade e de considerar as diferenças culturais presentes nas salas de aula, haja vista a multiplicidade de canais de comunicação e a diversidade linguística e cultural presentes no mundo. Assim, o termo multiletramentos aponta para dois aspectos: multiplicidade semiótica de constituição dos textos e multiplicidade de culturas (VERGNA, 2021, n.p.).

Desse modo, o conceito de multiletramentos nos convida a construirmos significados a que até então a escola não se atentava, por exemplo aos textos digitais, aos hipertextos, aos efeitos visuais, sonoros e até corporais que compõem o mundo contemporâneo, assim como a forma como são utilizadas as tecnologias pelos alunos.

Nesse sentido, é importante que professores, segundo Araújo e De Oliveira Paz (2019), entendam e investiguem como os usos de múltiplas linguagens se dá e quais os níveis de interação e colaboração que os multiletramentos podem promover



no âmbito escolar. Sendo assim, Tanzi Neto et al. (2013 *apud* ARAUJO; DE OLIVEIRA PAZ, 2019, n.p.) nos elucida que

os autores sugerem, frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser protagonista nesse processo dinâmico de transformação e não mais um simples reprodutor de saberes (TANZI NETO et al., 2013, *apud* ARAUJO; DE OLIVEIRA PAZ, 2019, n.p.)

Na pedagogia dos multiletramentos, o aluno está no centro do processo de aprendizagem, e o trabalho do professor deve se pautar na valorização das diversas linguagens verbais e visuais, além de promover práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional e que sejam realmente significativas. Entretanto, faz-se necessário que as instituições de ensino absorvem e promovam ações que para que os multiletramentos sejam de fato convidativos tanto para os docentes quanto para os discentes.

Para que a escola tenha sucesso nessa proposta pedagógica dos multiletramentos, além dos textos multimodais, sejam eles ensinados a serem lidos ou produzidos, outras práticas de comunicação, por exemplo, o uso de sons, imagens, vídeos, hiperlinks, assim como de interação, criação de canais no YouTube, sites de resenhas especializadas, páginas de textos colaborativos, devem ser o cerne do ensino.

Em relação ao exposto, segundo Dias (2012, p. 99), a escola não deve priorizar um letramento em detrimento do outro, pois muitas vezes o processo que ficou relegado a segundo plano nas esferas escolares “é aquele que capacita o aluno a promover sentidos e a interagir com os gêneros digitais presentes nos ambientes tecnológicos aos quais os internautas têm acesso”. Desse modo, ao invés de a escola priorizar os textos impressos, a lousa e o livro didático, ela deve incorporar, em suas práticas pedagógicas, os gêneros digitais, por exemplo, o meme, o gif, o e-mail e o podcast, transformando-se em uma agência de multiletramentos.

Como é sabido por todos, é no espaço escolar que os educandos têm, na maioria das vezes, o primeiro contato com gêneros textuais orais e escritos que circulam na sociedade. Além do mais, os níveis de letramentos dos alunos podem variar de acordo com a classe social, o acesso à educação e o contexto em que vivem.

Sendo assim, é de suma importância que ações pedagógicas com vistas a aprimorar e a ampliar os letramentos, sejam eles digitais ou não, em ambientes virtuais de aprendizagem que permitam a interação e a colaboração entre os integrantes, estejam nos planejamentos de professores de língua portuguesa. Nesse sentido, para Tanzi Neto et al. (2013), os ambientes virtuais de aprendizagem:

São embasados na organização do grupo, nas características da tarefa ou do conteúdo de aprendizagem, nas situações cooperativas, na atuação do professor e na interação dessas variáveis. O paradigma da interação parte do pressuposto de que, devido a essas variáveis, fatores ou condições não têm efeitos simples sobre a aprendizagem, pois interagem de forma complexa umas com as outras (TANZI NETO et al., 2013, p. 143 *apud* ARAUJO; DE OLIVEIRA PAZ, 2019, n.p.).

Dessa forma, o que se pode notar é que o professor deve se preocupar com as interações que estão sendo feitas pelos alunos, se elas são de fato colaborativas, visando observar-se os saberes estão sendo partilhados e, com isso, ampliados. No entanto, para que isso ocorra, os multiletramentos devem surgir, segundo Rojo (2012), por meio de práticas situadas, de instruções abertas, enquadradas criticamente e transformadoras, ou seja, práticas que exigem novas metodologias ativas no que diz respeito ao ensino de língua materna. Além disso, é muito importante que o professor saiba receber o que o aluno tem a dizer e as novidades que ele traz de fora dos muros da escola para o contexto escolar, pois assim as aulas terão um novo significado e um melhor aproveitamento por ambas as partes.

Em vista disso, a inserção, no contexto das aulas, de novas tecnologias que coloquem os alunos como protagonistas, por meio de práticas pedagógicas colaborativas em que se priorize a produção de conhecimento, é muito importante para o sucesso escolar. Mesmo que o uso das novas tecnologias não resolva os problemas de baixo rendimento e de evasão escolar, tal uso irá proporcionar aos educandos a oportunidade de participar ativamente na produção individual e coletiva dos saberes. Além disso, as ações pedagógicas baseadas nos multiletramentos, geralmente, promovem mudanças, sejam elas emancipatórias, sejam empáticas, para que o aluno possa atuar e intervir no contexto em que está inserido.

Nessa perspectiva, é importante que o docente, além de ter conhecimentos na área que leciona, desenvolva competências relacionadas à criticidade e à interpretação, competências capazes de ajudar os discentes a manusearem as mídias, tanto no contexto escolar quanto fora dele, assim como identificarem e

relacionarem os múltiplos discursos que circulam na sociedade. Entretanto, para que isso ocorra de forma plena, é recomendado o trabalho com a escrita de vários gêneros textuais que circulam socialmente, combinados com o ensino de língua materna, pois, assim, os multiletramentos farão mais sentido aos alunos, e as aulas de língua portuguesa serão mais atrativas.

Sendo assim, o poder liberador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo, seja um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores, conforme Araújo e De Oliveira Paz (2019, n.p.) valendo-se de Kleiman (1995). A partir disso, é importante ressaltar que a escrita é vital na formação de cidadãos empoderados, conhecedores do seu papel social e que saibam agir de forma crítica e autônoma ao se depararem com os desafios da vida.

Ademais, ter as habilidades de escrita, além de abrir portas no mercado de trabalho, traz ao indivíduo poder. Análogo a isso, o letramento digital e os multiletramentos também estarão nessa relação de poder, pois a presença das tecnologias no mercado de trabalho cria novas oportunidades e possibilidades de expressão e comunicação, exigindo do indivíduo esse domínio. Em vista disso, o desenvolvimento de projetos em que os multiletramentos sejam o centro da aprendizagem dos alunos irá assegurar aos alunos o empoderamento, a colaboração que advém do trabalho em equipe, além de abrir portas para as demandas do mercado de trabalho em saber utilizar essas tecnologias.

## 5 ESCRITA COLABORATIVA: UM OUTRO OLHAR SOBRE A ESCRITA

As produções colaborativas trazem ao contexto escolar uma visão mais ampla das práticas de ensino textual, porque escrever de forma compartilhada permite ao aluno ter uma visão crítica ao olhar para o próprio texto e possibilita também apreender com o do colega, por meio de trocas significativas. Assim, essa modalidade de escrita traz ao aluno uma consciência do próprio aprendizado e seu papel dentro do espaço escolar. Segundo Paiva (2020), define-se a *Escrita Colaborativa* (EC) como um conceito amplo que engloba diferentes matizes de produção de texto que é conduzida por duas ou mais pessoas, sendo, portanto, contraponto à escrita de autoria individual.

Além disso, Felipeto (2019) entende que a EC é uma situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de se escrever um único texto conjuntamente através do diálogo. Essa situação dialogal não é muito comum no ambiente escolar, pois as atividades de escrita são, geralmente, monológicas. O aluno escreve sozinho para ganhar alguma pontuação, e o professor tenta estabelecer um certo diálogo com a escrita desse mesmo aluno. No entanto, a presença de outros sujeitos, como o colega de classe, a figura do professor, os pais, os responsáveis desse estudante, normalmente, será de meros leitores: aqueles que recebem e leem o texto.

Em situações de escrita colaborativa, há a presença de um outro olhar que traz à superfície do texto vários processos reflexivos sobre a língua e sobre a linguagem. Para Lowry et al. (2004, p. 72), “uma efetiva experiência de EC exigirá comunicar, negociar, coordenar, pesquisar em grupo, monitorar, recompensar, punir, gravar, socializar e assim por diante”. Sendo assim, a EC promove, aos pares ou aos grupos, escritas diferentes a sua – caso estivessem produzindo o texto na forma individualizada – levando-os a se interrogar e a interagir com o texto de forma metalinguística. Segundo Calil (2016),

O caráter intersubjetivo da escrita a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Esses argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicar o modo como pensam quando propõe alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito (CALIL, 2016, p. 550).

Desse modo, além de concordar uns com os outros sobre qual palavra empregar, qual melhor forma de começar o texto, quais trechos acerca da temática se

aprofundarão, os alunos precisam criar métodos, estabelecer coesão e coerência para aquele grupo específico e também para o texto, sobre "como" e "o que" dizer. Essa tarefa com a EC, de certo modo, encoraja e permite que os alunos reflitam com profundidade sobre o processo de escrita, trazendo também, ao espaço escolar, o sentimento de pertencimento e de cooperação. Segundo Pinheiro (2011),

[...] é possível, portanto, afirmar que a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas (PINHEIRO, 2011, p. 229).

Sendo assim, no ambiente de escrita colaborativa, segundo Lowry et al. (2004), algumas atividades-chave ocorrem durante o processo real da produção de um documento em grupo. São listadas pelo menos três atividades: *planejamento*, *elaboração* e *revisão*.

O ato de *planejar*, muitas vezes, dispensado pelos alunos, por ansiedade ou por displicência, permite estabelecer objetivos, organizar informações e gerar dados relevantes para a escrita. Pinheiro (2011) sugere que

[...] a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos (PINHEIRO, 2011, p. 229).

Além de promover um esqueleto e uma maior clareza a respeito do que se irá colocar no texto, essa ação permite aos alunos uma maior segurança do que irão produzir colaborativamente.

Após o planejamento, dá-se o início à *elaboração* do texto. Assim, a escrita ocorrerá a partir das observações, anotações, pesquisas, dados coletados, infográficos ou textos imagéticos selecionados para compor o texto. Essa escrita se constituirá a partir do remodelamento e da adaptação do planejamento e das discussões. O aluno escreve no texto aquilo que ele compreendeu e "entende que o outro irá controlar e oficializar o que vai para o papel assim como o outro colega irá se encarregar de iniciar ou lembrar aos demais as proposições feitas anteriormente" (APOTHÉLOZ, 2005, p.172).

Por fim, tem-se a *revisão*, acompanhada da avaliação individual e coletiva do texto. Costa Val (1991) defende que, na produção textual,

[...] a comunicação se efetiva quando se estabelece um contato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas [...] ou são cobertas pela tolerância do receptor (VAL, 1991, p. 12).

O dinamismo da EC está tanto em contribuir para a compreensão micro quanto macro estrutural do texto, promovendo um evento de comunicação entre os sujeitos participantes do processo de escrita. Outro detalhe interessante na EC é que as falhas são oportunidades de aprendizagens e aprendizados. Intervenções são essenciais e frutíferas, pois possibilitam aos produtores do texto uma maior atenção ao que está sendo escrito e, muitas vezes, um aperfeiçoamento do texto. Tais intervenções, geralmente, não ocorrem só no texto finalizado, mas durante todo o processo.

Essas atividades, segundo Lowry et al. (2004, *apud* PINHEIRO, 2011, p. 229), “envolvem subdivisões que descrevem e compõem cada fase do processo de escrita colaborativa”. Essas subdivisões são organizadas em seis etapas: 1ª) *Brainstorming*, ou chuva de ideias; 2ª) esboço; 3ª) rascunho; 4ª) revisão inicial; 5ª) revisão; 6ª) edição.

### **5.1 *Brainstorming*, ou chuva de ideias; esboço; rascunho; revisão inicial; revisão; edição**

Inicia-se o processo de escrita com o *brainstorming*, ou *chuva de ideias*, pois isso permite que os membros do grupo possam discutir, corroborar, colaborar e elaborar ideias que serão essenciais na escrita do texto. Posteriormente, passa-se para o *esboço*, no qual os alunos devem deliberar as principais ideias, dados, fatos, *links* e devem traçar qual caminho, ou visada argumentativa, expositiva, que será tomado no texto. É nesse momento que os participantes devem tomar importantes decisões: O que escrever? Como escrever? e Por que escrever? Esses questionamentos são importantes para a que todos possam refletir sobre o texto e possíveis desdobramentos.

Adiante, deve-se colocar as ideias no texto por meio de um *rascunho*, que pode ou não conter as informações reunidas pelo grupo. Mesmo que não haja uma certeza, ou clareza, desse passo a ser dado, o importante é dar o primeiro passo no processo de escrita, sair da inatividade. Após esse rascunho, a primeira revisão, *revisão inicial*, deve ser feita, pois é nela que serão apontados os principais erros e as mudanças nos caminhos a serem percorridos com a escrita.

Em seguida, é feita a segunda *revisão*. Essa, por sinal, mais criteriosa, deve ser feita pelo grupo de alunos ou por um responsável, visando-se retomar os apontamentos feitos na primeira versão do texto, tentando também detectar novos desvios, problemas ou sugerindo novas soluções para a versão final do texto. Por fim, é feita a *edição*, sendo realizada por uma pessoa em particular, a qual buscará formatar e dar o acabamento final ao texto.

As atividades propostas acima trazem, tanto ao professor quanto ao aluno, uma maior clareza do texto e de como a EC se organiza. No entanto, Paiva (2020, p. 17) defende que “a produção de um texto por integrantes de grupo de EC seria mais penosa do que para um produtor individual”. Isso se dá pois não é tão simples se criar um consenso entre os estudantes, e negociações demandam tempo, e nem sempre o professor está disposto a ter esse tipo de diálogo no ambiente escolar.

Novais, Ribeiro e D’Andréa (2011) asseguram que

nem sempre os alunos ficam à vontade para escrever com colegas. É necessário sincronizar tarefas, aprender a compartilhar ideias e conhecimentos com outros e, até entender um pouco de edição/revisão de texto. O professor também tem lá suas preocupações: como dividir os grupos? Como solicitar a produção? Como controlar se todos os alunos de cada grupo tiveram uma participação relevante na tarefa? Como avaliar o processo de produção textual (tão importante quanto o produto a ser entregue)? De forma evitar o plágio (ou mesmo cópias inocentes)? (NOVAIS; RIBEIRO; D’ANDRÉA, 2011, p. 24).

Para que o professor consiga ter clareza na sua função de mediador dos conhecimentos e que os alunos compreendam todos os passos e sua função durante a escrita do texto colaborativo, além do uso de algumas ferramentas digitais de comunicação, o docente deverá de se manter conectado nessas ferramentas antes, durante e depois do processo, visando ao acompanhamento, à checagem e às devidas correções.

Além disso, ele também deverá criar outras estratégias de EC além das descritas anteriormente, caso surjam outras demandas, por exemplo, grupos com muitos ou poucos alunos? Deve-se ser feita uma avaliação o/ou uma autoavaliação?

Lowry et al. (2004, p. 74) definem essas estratégias como “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo”. Esses autores apontam que os modelos mais comuns para se escrever colaborativamente, e com maior eficácia, seriam: a *escrita de autor único do grupo*

(*group single-author writing*), a *escrita em sequência* (*sequential writing*), a *escrita em paralelo* (*parallel writing*) e a *escrita reativa* (*reactive writing*).

## **5.2 A escrita de autor único do grupo; escrita em sequência; escrita em paralelo; escrita reativa**

No processo de EC, a *escrita de autor único* corresponde ao que normalmente vemos no ambiente escolar: um texto escrito por uma dupla ou por grupo em que uma única pessoa fica responsável por escrever em nome de toda a equipe de trabalho. Não é uma atividade que seja considerada ruim ou inferior, porém, segundo Lowry et al. (2004, p. 74), “essa estratégia é comumente usada quando o consenso nos resultados da escrita não é tão importante para os membros do grupo”.

Nesse sentido, a escrita de um autor único é também considerada como um tipo de EC, porque, de acordo com Pinheiro (2011, p. 229), “envolve uma equipe que trabalha em prol de um consenso coordenado, refletindo num documento que é escrito por um dos membros”. Dessa forma, a interação que é esperada dos alunos é que todos cheguem a um consenso acerca do que se irá escrever, e um representante fará o papel de reunir essas ideias e produzir esse texto.

O segundo modelo de estratégia de EC é a *escrita em sequência*, que traz consigo o seguinte lema: um aluno começa e meus colegas dão prosseguimento ao nosso texto. Esse tipo de estratégia parte do pressuposto que todos devem, e podem, “colocar as mãos”. Tal modelo visa à colaboração e à produção do texto de uma forma mais orgânica, porque sempre terá o aluno que começa, outro que continua e, por conseguinte, outro que termina, estabelecendo-se contribuições desde o texto inicial até chegar no documento final. As vantagens desse tipo de escrita, segundo Pinheiro (2011), são a organização mais simplificada do grupo e, conseqüentemente, uma melhor coordenação para a distribuição das tarefas de escrita. Com a utilização desse modo, o estudante percebe mais claramente o seu papel dentro da EC e suas potencialidades, tais como a reflexão e a autocrítica.

No entanto, Lowry et al. (2004) apontam que há algumas desvantagens em relação a esse modelo de escrita, pois ele pode gerar uma falta de unicidade na equipe em função de poder haver múltiplas ideias entre esses participantes. Ademais, pode haver uma perda de controle do texto e, com isso, ele se tornar uma justaposição de ideias ou uma compilação de frases aleatórias.



Por outro lado, a estratégia de *escrita em paralelo*, no que lhe concerne, ocorre ao se dividir o trabalho de EC em unidades pré-estabelecidas para que cada participante possa trabalhar concomitantemente. Sendo assim, esse tipo de escrita, como mostra Pinheiro (2011) a partir das ideias de Lowry et al. (2004),

se torna mais vantajoso do que a escrita em sequência por atribuir mais autonomia aos participantes do grupo, especialmente se estiver atrelada ao uso de tecnologias específicas para a realização de EC, como ferramentas comunicativas síncronas e assíncronas disponíveis na Internet, já que problemas de comunicação entre os integrantes do grupo poderiam se tornar um grande empecilho para um trabalho de escrita em paralelo. (PINHEIRO, 2011, p. 230)

Esse tipo de escrita paralela permite aos alunos uma maior interação e protagonismo em suas escolhas, sejam elas lexicais, sintáticas, semânticas, temáticas, entre outras. Isso ocorre devido ao fato de os educandos poderem se valer de grupos de WhatsApp, e-mails, chats, Google Drive, pois a conversa, as dúvidas e sugestões estarão disponíveis a qualquer momento ou quando surgir uma nova demanda. Assim, os alunos poderão produzir no momento que se sentirem mais confortáveis, porém escrever paralelamente demanda dos alunos aparelhos de celular, computadores e notebooks além de Internet em suas casas.

Por fim, tem-se a estratégia de *escrita reativa*, a qual consiste na criação de um documento simultâneo, em que os estudantes possam agir, contraporem-se, lidar e responder a estímulos coletivos, sem que haja quaisquer planejamentos prévios acerca da produção textual.

Lowry et al. (2004, p. 76) utilizam o termo “escrita reativa”, pois a ideia de “reação” é o único fio condutor nesse tipo de escrita, que pode envolver consenso por parte do grupo, demandas e até incompatibilidade no momento em que todos estão produzindo em conjunto. Esse modelo permite aos participantes um maior dinamismo, pois, conforme o texto vai “tomando corpo”, novas seções podem surgir, cortes podem ser feitos, sendo isso uma consciência coletiva a respeito da tessitura textual.

No entanto, há algumas dificuldades quando os estudantes são desafiados a escrever utilizando-se do modelo de escrita reativa, por exemplo, a criação de contradições textuais, tanto micro quanto macro textuais, ou a falta de concordância coletiva em relação ao que foi anteriormente escrito. Para esse modelo de escrita, tentando se evitar problemas, sugere-se um número reduzido de participantes, para que haja maior harmonia coletiva.

### 5.3 Papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes durante o processo de EC

Dentro da escrita colaborativa e das quatro estratégias de escritas discutidas acima, há alguns papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes durante o processo de EC. Pinheiro (2011) apoia-se em Beck e Belloti (1993), ao apontar os vários papéis possíveis a serem desempenhados pelos autores na EC. Segundo o autor:

Os papéis mais comuns seriam: (i) de escritor (uma, ou mais pessoas, responsável por escrever uma parte do conteúdo, dentro de um documento de escrita colaborativa); (ii) de consultor (uma pessoa normalmente externa ao grupo, que fornece conteúdo, mas não tem nenhuma responsabilidade pela produção de conteúdo); (iii) de editor (uma pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado); (iv) de revisor (uma pessoa que é externa ou interna à equipe de EC, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento); (v) líder do grupo (uma pessoa que faz parte da equipe de EC, que pode participar completamente nas atividades de autoria e revisão e que também conduz o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias); (vi) facilitador (uma pessoa que é externa à equipe de EC, que conduz a equipe por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo (PINHEIRO, 2011, p 230).

A utilização desses seis papéis dentro da escrita colaborativa nos servirá de guia para a proposta de trabalho que seguiremos no capítulo sete, em que iremos propor as oficinas de atividade.

Entendemos que na EC, para uma melhor compreensão e organização, algumas etapas devem ser criadas e devidamente conduzidas pelo professor para que os alunos possam desenvolver as habilidades de escritor, de consultor, de editor, de revisor, de líder e de facilitador.

Ao separarem os alunos em pequenos grupos, dois ou mais participantes podem desempenhar o papel de escritor (i), sendo responsáveis por organizar e estruturar o texto. Esses escritores, geralmente, são ajudados pelos consultores (ii), os quais trazem aos escritores dados, ideias, imagens, links entre outros conteúdos, fomentando informações relevantes ao texto, porém não tendo nenhum compromisso com a produção textual. O editor (iii) terá como incumbência analisar o texto em sua totalidade, podendo alterar as ideias e promover discussões com os participantes. Outra figura importante na escrita compartilhada é o revisor (iv), que irá ajudar a mostrar os possíveis problemas e sugerir soluções para o texto. Além disso, temos na EC o líder (v), que é o aluno que poderá ajudar e contribuir em todas as etapas ou

apenas conduzir os colegas nos processos. Por fim, têm-se a figura do facilitador (iv) que é aquela pessoa que estará externa ao grupo, tendo um olhar mais distanciado e ao mesmo tempo próximo, pois precisa conduzir a equipe em alguns processos não necessariamente pontuais da escrita, mas, por exemplo, nas sugestões de imagens, de links, de cores, entre outros detalhes.

#### 5.4 Quatro modos de escrita compartilhada

Lowey et al. (2004) estabelecem quatro estratégias de escrita compartilhada (*collaborative writing models*), considerando a escolha que os participantes fazem e que são entendidas como decisões entre o grau de proximidade (o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronidade (o momento em que o grupo escreve). Os quatro modos, segundo eles, são:

- 1º) no mesmo local e ao mesmo tempo (*same location and same time*);
- 2º) em locais diferentes e ao mesmo tempo (*different locations and same time*);
- 3º) no mesmo local e em tempos diferentes (*same location and diferente time*)
- 4º) em locais diferentes e em tempos diferentes (*different locations and different time*).

Nota-se que a forma *síncrona* está presente nos dois primeiros modos de se executar a escrita colaborativa e nos dois últimos, a forma *assíncrona*. Com a pandemia de covid-19, a forma assíncrona de escrita compartilhada será a realidade do mundo para os alunos, entretanto a realidade dos alunos e alunas para os quais a pesquisa foi pensada não os permite desenvolver uma proposta assíncrona, pelo fato de a grande maioria deles não possuírem computadores, celulares, *tablets* ou não disporem de Internet em casa.

Ademais, visando à integração, à participação, à colaboração e, principalmente, à mediação efetiva das habilidades de letramento digital dos alunos, Dudeney et al. (2016, p. 48 *apud* PAIVA, 2020, p. 18) denominam como “letramento participativo” a produção de informações em redes sociais, como as Wikis, com objetivos coletivos. Paiva (2020, p. 18) reitera que a “consequência dessa cultura participativa é a EC, que não surgiu com o advento do letramento participativo on-line, porém se consolidou sobremaneira nas redes sociais”.

Em consonância a essas concepções, Greenberg et al. (1996, *apud* PINHEIRO, 2011, p. 230) chamam de “consciência de grupo” (*group awareness*) a experiência por cada membro da equipe. Isso significa que “cada indivíduo desenvolve a consciência de grupo ao compreender suas atividades à luz da compreensão das atividades dos outros membros do grupo” (PINHEIRO, 2011, p. 230). Além disso, os autores Greenberg et al. (1996, *apud* PINHEIRO, 2011), também, afirmam que, à medida que se altera o modo de trabalho, “altera-se na mesma proporção a consciência de grupo na EC” (PINHEIRO, 2011, p. 230), pois as diferenças referentes à sincronicidade e à proximidade podem alterar diretamente a compreensão da equipe de trabalho durante a produção textual.

Por isto, entende-se que, em um trabalho síncrono, haverá uma maior probabilidade de participação efetiva dos alunos, que poderão dialogar, concordar ou discordar com os colegas, já que os integrantes estarão assistindo a todos os passos, contribuições e etapas firmadas coletivamente. Com isso, as tarefas serão menos estruturadas, porque demandará ao professor ser o guia, e os colegas irão conduzir as etapas de modo mais tranquilo do que se estivessem de forma assíncrona, pois essa outra modalidade de produção textual demandaria do aluno práticas como: ler, tentar compreender o que está sendo desenvolvido, apresentar autodisciplina. Essas necessidades, possivelmente, poderiam desestimular o aluno, pois exigiriam desse o enfrentamento do texto sem a equipe a sua volta.

## 5.5 Consciência de grupo na EC

Dentro do processo de escrita colaborativa, tem-se a consciência de grupo, que é experienciada por cada aluno da equipe e sofre influência pelos quatro modos apresentados anteriormente. Pinheiro (2011) refere-se à consciência de grupo, por meio do diálogo com Greenberg et al. (1996), como algo que pode se manifestar na combinação de quatro formas distintas, porém listaremos as três mais relevantes ao nosso projeto:

[...] consciência informal (*informal awareness*), que procura saber onde (fisicamente ou não) cada participante do grupo está trabalhando (mesmo local ou locais distintos); consciência estrutural de grupo (*group-structural awareness*), em que se busca saber como um grupo é formal ou informalmente estruturado em termos de papéis, responsabilidades, status, processo e posições em relação a questões tratadas pelo grupo; e

consciência social (*social awareness*), uma espécie de informação sobre os participantes no contexto social e conversacional, que possibilita saber, por exemplo, o grau de envolvimento, atenção, nível de comprometimento e estado emocional de cada participante do grupo (PINHEIRO, 2011, p. 231).

A consciência de grupo promove ações de protagonismo, pois permite ao aluno um maior monitoramento de cada participante e de como os outros estão trabalhando, mesmo que seja informalmente. Além disso, permite que o estudante tenha uma visão coletiva da equipe, por meio da identificação dos papéis desempenhados pelos demais participantes, mostrando a importância de se respeitar a estrutura do grupo e as hierarquias.

Por fim, destaca-se que sentimentos de empatia, de pertencimento e de amizade são possíveis com a consciência de grupo, pois o aluno poderá compreender que trabalhar colaborativamente transcende a atividades mecânicas de escrita, tendo com o colega um suporte afetivo na construção colaborativa da atividade. Para que esse trabalho de despertar a consciência de grupo tenha coerência, são sugeridas práticas discursivas de construção de significado, as quais possibilitam a escrita colaborativa por meio de ferramentas da Internet, por exemplo o e-mail, o chat, no WhatsApp. As práticas de leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar com essas ferramentas devem ser pensadas no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, visando à praticidade e senso crítico dos alunos.

## 6 WIKI: UM ESPAÇO DE MUITAS OPORTUNIDADES

A wiki tem como premissa a seguinte máxima: todos podem editar. Assim que um usuário termina a escrita de um texto, e, logo em seguida, outro dá prosseguimento a esse mesmo texto, imediatamente, a versão editada por ele será considerada a edição final e atual. Logo, entende-se a wiki como uma ferramenta digital que permite a produção colaborativa de textos em ambiente WEB de forma cumulativa, e, segundo Paiva (2014, *n.p.*), “os participantes podem colaborar com a produção de um texto que já está publicado, ou criar uma nova publicação, alterando ou expandindo a edição anterior feita por ele mesmo ou por outra pessoa”.

Modelos de produções de textos que exploram a participação do público de forma associada à ideia de uma única autoria não se enquadram, nos últimos anos, na World Wide Web. Assim, há, para os usuários de wiki, uma disposição para que sejam publicadas informações, negociação de melhores estruturas textuais verbais e não verbais (sintaxe visual), temáticas mais significativas de um texto que é compartilhado nesse ambiente. No entanto, como apontam Novais, Ribeiro e D’Andréa (2011, p. 25), a wiki “é uma das ferramentas mais polêmicas e promissoras da web, inclusive para educação”. A polêmica se dá pela visão de não haver uma única autoria, e “o resultado é um site com diferentes textos criados por diferentes pessoas envolvidas, cujas edições são registradas em um histórico” (PAIVA, 2020, p. 18).

Mesmo não sendo vista com bons olhos por uma parcela da sociedade, a ideia inicial da Wikipédia<sup>3</sup>, talvez a ferramenta wiki mais conhecida, tem como missão empoderar e engajar os indivíduos, no planeta, visando coletar e desenvolver conteúdos de cunho educacional sob uma perspectiva de domínio público e livre para que sejam compartilhadas globalmente. Novais, Ribeiro e D’Andréa (2011) apontam que:

---

<sup>3</sup> A Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa. O projeto encontra-se sob administração da Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos cuja missão é "empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente". Versão em português disponível no endereço eletrônico: <https://pt.wikipedia.org/>. Acesso em 12 jul. 2021.

A mais famosa e bem-sucedida experiência no sistema wiki é a *Wikipédia*, uma enciclopédia colaborativa que hoje é o sétimo site mais popular em todo mundo todo, segundo a página da Alexa (que mede o número de visitantes). [...] Foi fundada em 2001, a partir de um projeto anterior (a *Nupédia*) que privilegiava informações publicadas por acadêmicos. Atualmente existem versões em 273 idiomas. A versão em português da *Wikipédia* entrou em operação em maio de 2001 [...], ocupando o nono lugar entre as versões com o maior número de páginas (NOVAIS; RIBEIRO; D'ANDRÉA, 2011, p. 25).

No âmbito escolar, muitos professores não reconhecem a Wikipédia como um ambiente de aprendizagem por não ser visto como confiável. Muitos alunos, entretanto, têm essa enciclopédia como a única forma de pesquisa e de consultas, pois é a mais fácil, rápida e democrática. A justificativa por parte dos docentes é que não há um consenso ou uma hegemonia nos artigos, textos e verbetes que estão disponíveis, pois qualquer pessoa – seja ela leiga ou com lugar de fala para escrever – pode modificar, a qualquer momento, a enciclopédia. Contudo, o que muitos usuários não sabem é que há um conjunto de regras e de políticas internas para a edição e publicação dos textos, visando estabelecer a ordem e a confiabilidade dos artigos.

Sendo assim, cabe aos docentes saberem mediar as atividades e as pesquisas solicitadas aos alunos por meio de trabalhos com a Wikipédia e a Wiki que visem explorar o senso crítico, por exemplo, dividindo esses alunos em grupos com funções distintas na produção, revisão e edição de textos. Rojo (2012) entende esse processo de produção, edição, adição de imagens, vídeos, criação de links e hiperlinks dos textos como multimodalidade, que, segundo ela,

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de múltiplas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer e significar (ROJO, 2012, p. 19).

Ensinar aos alunos, por meio da escrita compartilhada, assim como a leitura crítica para que dominem a Wiki, pode ser um excelente projeto escolar de compreensão e de produção textual, porque nem sempre a Wikipédia é vista como um site confiável. Segundo Novais, Ribeiro e D'Andréa (2011):

[...] Assim como qualquer fonte de informação, [a Wikipédia] deve ser consultada com reservas. Como dizem os colaboradores, é um ótimo ponto de partida para uma pesquisa, mas não para concluí-la. Após pesquisar outras fontes fora da Internet, é interessante voltar para o artigo da *Wikipédia* e corrigi-lo, melhorando-o. Essa contribuição pode ser feita em uma atividade

com os alunos, desde que sejam seguidas as orientações oficiais do projeto (NOVAIS; RIBEIRO; D'ANDRÉA, 2011, p. 26).

No que diz respeito à multiplicidade de linguagens, um trabalho contextualizado com a Wikipédia pode surtir muito mais efeito do que a criação de cadernos ou de cartazes pregados pelos espaços da escola em épocas comemorativas, ou campanhas governamentais, entre outros textos. Rojo (2008) defende que a escola é um espaço de multiletramentos, mesmo não sendo reflexo desses letramentos, os quais são muitas vezes vivenciados, cotidianamente, pelos alunos, mas esquecidos ou pouco aproveitados pelo espaço institucional.

Logo, pensar em produções de textos colaborativos na escola, por exemplo, utilizando-se as wikis, é entender que o uso das tecnologias deve ser trabalhado de forma contextualizada e que sirva para que os alunos tenham aprendizados significativos. Além disso, a figura do professor é essencial para a construção dos sentidos e dos sentimentos partilhados nesses ambientes digitais.

### **6.1 Wiki: projeto de ensino para sala de aula**

O projeto de atividades de escrita compartilhada na wiki, a seguir, foi pensado a partir das atividades desenvolvidas pelo renomado Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva em seus mais de 8 anos de pesquisa em sala de aula no Coltec-UFMG, dos conceitos de Multiletramentos propostos por Roxane Rojo e Eduardo Moura (ROJO, 2012) e, também, a partir de propostas de ensino elaboradas na tese de Petrilson Alan Pinheiro (2011) e nos trabalhos de Angela Kleiman (2000, 2005, 2007).

Os trabalhos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) têm como produto final uma pesquisa de intervenção, a partir de um projeto didático de ensino de abordagem qualitativa. A produção de textos colaborativos em wiki tem vistas de desenvolver a criticidade dos alunos, a interação entre eles, assim como dar voz a essa comunidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Paulo Freire (1996, p. 25) discute brilhantemente a seguinte proposição: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nesse sentido, relacionando essa máxima aos trabalhos produzidos no programa PROFLETRAS e às minhas práticas de ensino, percebo que há diferentes atividades de escrita mediada pelo computador, porém essas não se



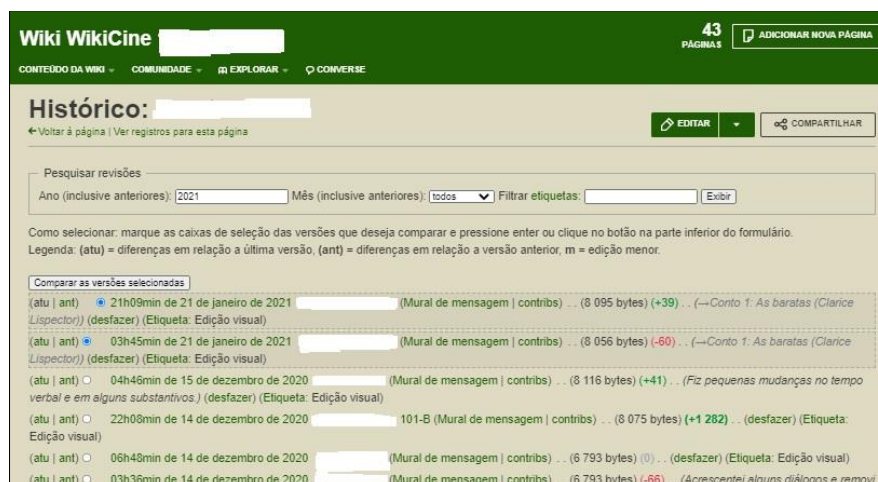
preocupam em ensinar a escrita em wiki desde o contato inicial até a produção final de forma contextualizada.

Neste trabalho, a pesquisa foi pensada para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Silviano Brandão, que se encontram em um contexto de vulnerabilidade social, e, com esta dissertação, visou proporcionar dignidade aos alunos e às alunas que frequentam esse espaço, colocando-os como protagonistas do seu contexto social. Assim, a vivência de escrita colaborativa permitirá, além do letramento digital e dos multiletramentos nos alunos e alunas, a promoção das competências socioemocionais propostas pela BNCC, por exemplo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade resiliência emocional e abertura para o novo.

A textualidade, conceito relevante para este trabalho, é a complexa relação entre fatores de coerência, que são empregados na interpretabilidade e na produção de um texto (BEAUGRAND; DRESSLER, 1983), desse modo, foi necessário partirmos desses conceitos para alcançar nosso objetivo de trabalhar a escrita colaborativa em wiki. Nesse sentido, quando proponho a escrita compartilhada, espera-se que os educandos possam ter uma visão micro e macro estrutural da própria escrita e da escrita do colega, assim como de todos processos que envolvem o ato de escrever, por exemplo, coerência, coesão, escolhas lexicais, temáticas, entre outros.

Além disso, o pesquisador Carlos d'Andrea (2011) explica que a Wiki consiste basicamente de quatro abas/funções, *artigos*, *discussão*, *editar* e *histórico*. Na função *artigos*, é possível acessar os textos existentes na Wiki; já em *discussão*, é possível propor ou participar de discussões sobre os textos; e em *editar*, as edições são feitas; e, com o recurso do *histórico*, é permitido observar todas as edições e colaborações realizadas nas páginas da Wiki. Essas abas/funções trazem aos alunos e alunas um maior controle e autonomia do que está sendo produzido, além de ensiná-los a trabalhar em equipe sem que sejam atropeladas as opiniões, informações, hiperlinks e imagens que foram adicionados ao texto. Abaixo há o exemplo de um histórico de uma produção colaborativa. Na Wiki, ficam arquivadas essas alterações, adições, cortes e revisões.

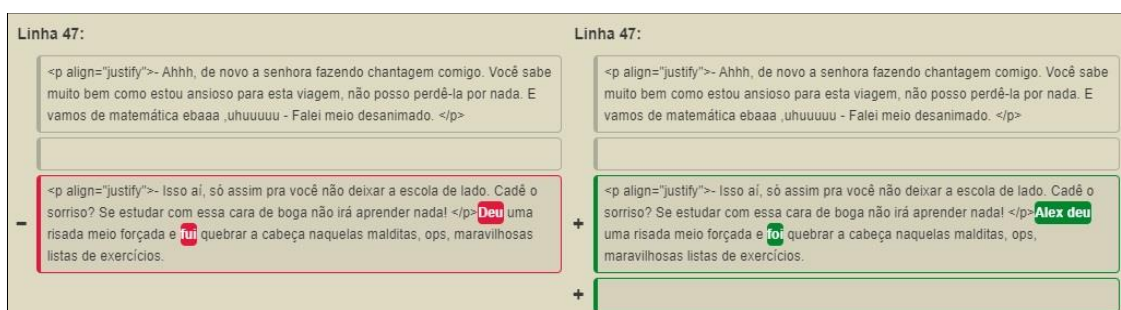
Figura 1 – Imagem do histórico



Fonte: Captura tela da página Wiki Cine feita pelo autor (Os nomes dos autores/editores foram ocultados).

A partir desse último recurso, histórico, é possível pesquisar a textualidade dos textos produzidos, porque ele fornece relatórios minuciosamente detalhados que mostram quais partes do texto foram alteradas, excluídas, acrescentadas, corrigidas, entre outros processos de edição. No próximo exemplo, tem-se uma alteração pontual em que os estudantes fizeram *na linha 47* (cor verde) em que foi inserido um sujeito na oração (*Alex*), pois essa estava indeterminada, precisando de uma clareza ao leitor. Além disso, houve a troca do tempo verbal ‘*fui*’ por ‘*foi*’, pois o aluno ou aluna entendeu que precisava modificar esse trecho, adequando-o ao sentido que estava sendo construído no texto.

Figura 2 – Alterações sendo feitas ao longo do trecho: adição e correção gramatical



Fonte: Captura tela da página Wiki Cine feita pelo autor (Os nomes dos autores/editores foram ocultados).

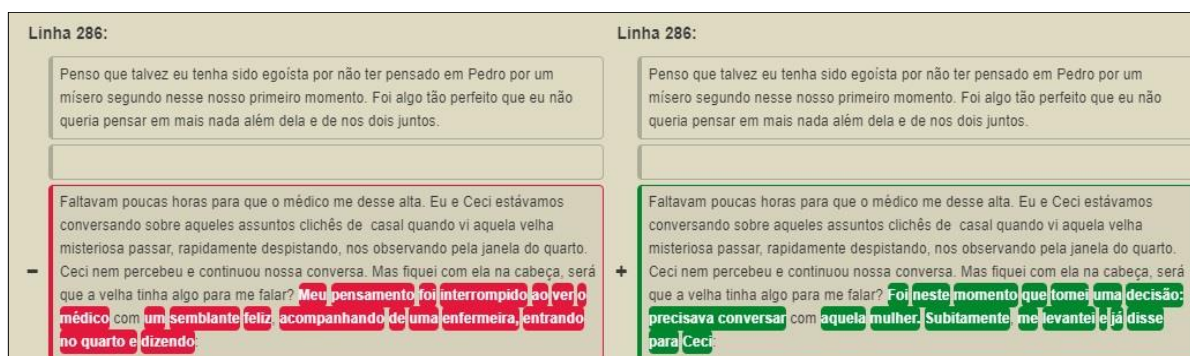
O renomado pesquisador Wolfe (2005) aborda algumas categorias de colaborações em uma produção de EC no ambiente de aplicativos do Google Docs, a

partir das quais propus quatro categorias de colaborações/edições possíveis na ferramenta Wiki:

1. Inclusão (o usuário adiciona uma nova informação);
2. Acréscimo (ampliação de texto já existente);
3. Corte (eliminação de alguma parte no texto);
4. Revisão (revisão do texto).

Essas categorias serão norteadoras quando forem realizadas as análises das produções dos alunos pelo professor. No exemplo a seguir, encontra-se algumas alterações que a equipe fez *na linha 286*, em que há um corte de informação e a adição de novas ideias ao texto.

Figura 3 – Corte de informações e adição de nova informação



Fonte: Captura tela da página Wiki Cine feita pelo autor (Os nomes dos autores/editores foram ocultados).

Destaca-se, ainda, como o ensino da EC em ambientes digitais não deixa de ser um desafio dentro da disciplina de língua portuguesa, isso ocorre porque, tradicionalmente, a escola sempre cobrou o ensino da produção de texto individualizada. Desse modo, a fim de tentar ultrapassar essa barreira, foi elaborado um Projeto de Ensino, com atividades que visam ao trabalho com a escrita compartilhada em Wiki.

A partir dessa proposta, contribui-se para ampliar não só o letramento digital do aluno, mas o multiletramento, segundo Rojo (2012) e, de certo modo, prepará-lo, também, para a produção e a leitura de textos digitais nos moldes dos organismos internacionais que avaliam o ensino e a aprendizagem, como o Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) Digital – realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012) –, que busca avaliar o uso que adolescentes fazem dos textos do meio digital em diversos países do mundo.

O trabalho com a escrita colaborativa precisa, inicialmente, ser construído por etapas, que vão desde aprender como funciona a Wiki até as atividades finais de revisão textual, após todas as produções textuais dos alunos estarem prontas. Sendo assim, foi idealizado um roteiro norteador de oficinas, o qual é de extrema importância para a realização desta pesquisa, que, como foi ressaltado anteriormente, possui caráter qualitativo e busca compreender a interação e, principalmente, desenvolver práticas de letramento e de multiletramento significativas aos alunos.

O projeto de ensino aqui elaborado foi idealizado para um público-alvo composto por, aproximadamente, 30 alunos, divididos em grupos, com idade entre 14 e 15 anos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Silviano Brandão, no bairro Lagoinha, em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano letivo de 2020. Entretanto, devido à pandemia de covid-19, esse projeto não pôde ser aplicado, por medidas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Tudo isso ocorreu antes de o projeto ser iniciado, assim como a sua aplicação, logo os alunos envolvidos não precisaram mais aceitar participar da pesquisa com autorização de seus pais, ou seja, assinando os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (estudantes) e os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (pais/responsáveis), porque o projeto teve de mudar o enfoque.

A mudança de foco deu-se ainda no exame de qualificação, em que os Prof. Dr. Marcelo Chiaretto e a Prof. Dr<sup>a</sup>. Raquel Lima de Abreu Aoki, assim como meu orientador, Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva, sugeriram que, por estarmos no contexto pandêmico, uma proposta de ensino em que os alunos e alunas aprendam a escrever colaborativamente desde o início até a produção final dos textos seria mais adequada à realidade. Entretanto, por entraves de falta de tecnologia e Internet, o projeto ficou inviabilizado de ser aplicado de forma síncrona com os meus alunos, ficando apenas a criação e disponibilização de uma proposta para professores aplicarem as atividades com seus alunos.

## 7 OFICINAS: DA TEORIA À PRÁTICA - UMA TENTATIVA DE ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Inicialmente, quando este trabalho foi concebido, haveria uma proposta de ensino com oficinas, nas quais os alunos colocariam “a mão na massa” ao realizar as atividades de escrita compartilhada, mas, devido ao contexto da pandemia de coronavírus, não foi possível aplicar tais atividades com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Silviano Brandão.

Quando a ideia de um “projeto de ensino” foi pensada, a palavra *projeto* foi entendida tanto para designar um desejo, uma intenção de executar algo futuramente, como também para descrever um conjunto de atividades detalhadas a serem realizadas, um empreendimento, um plano ou um esquema que se pretende fazer. No campo da educação, esses sentidos sempre tiveram um espaço significativo, tanto de forma individual quanto coletiva, por parte dos docentes. Além disso, a arte de desenvolver projetos nas escolas tem sido muito explorada na contemporaneidade devido a pesquisas de grandes pedagogos, como Dewey (1933) e Freire (2011), os quais defendiam, respectivamente, a ideia de se aprender algo fazendo-o concretamente, e a noção do trabalho organizado a partir de “temas gerados” que nascem da troca, do diálogo entre educadores e educandos.

Sendo assim, organizar projetos educacionais é repensar o ensino tradicional, além de romper com os conteúdos estanques, os quais, muitas vezes, não dialogam com a realidade dos alunos. Além disso, o uso das tecnologias nem sempre é algo rotineiro no cotidiano dos educandos, restringindo-se a usos pontuais em atividades descontextualizadas e sem, em geral, o desenvolvimento da criticidade nesse processo.

Na realidade da escola em que estou inserido como professor, um projeto de letramento dialoga tanto com as práticas docentes quanto com as demandas sociais que os alunos trazem consigo, pois, segundo Kleiman (2000), um projeto de letramento se constitui como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nesse sentido, o uso das tecnologias também deve ser feito criticamente pelos educandos para que elas sejam, de fato, incorporadas em suas vidas com vistas às demandas sociais. Assim, a incorporação de tecnologias, por exemplo, a Wiki, o WhatsApp, o e-mail, assim como o uso de alguns gêneros textuais e dos sistemas de avaliação e autoavaliação permitirão aos alunos uma maior compreensão das atividades e da importância do projeto no contexto escolar.

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho surgiu em 2019, quando, no dia 04 de outubro, ocorreu o lançamento do documentário “Eu, pedreira”, para o qual fui convidado pelos meus alunos do 8º ano, que, então, participariam desta pesquisa no ano seguinte, 2020.

O documentário “Eu, Pedreira” foi dirigido por jovens do “Projovem Adolescente”, do “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Coletivo Pedreira Prado Lopes”, e produzido pela “Renca — Produções e Interações Culturais”, formada por mulheres negras que buscam democratizar o acesso à cultura diversa e inclusiva.

A partir da visão dos moradores da comunidade, foi produzido o documentário, que traz depoimentos de quem mora ou já morou na região e suas opiniões sobre o lazer, a cultura, o esporte e o convívio social na região entre os moradores.

Figura 4 – Pôster do documentário “Eu, pedraira”



Fonte: Internet.

Figura 5 – Folder de lançamento do documentário “Eu, pedraira”

**EU  
PEDREIRA**

Estréia 04 de Outubro de 2019 às 19h

Cruzamento Avenida José Bonifácio  
com Rua Araribá - São Cristóvão - BH

Direção Jovens do Serviço de Convivência  
e Fortalecimento de Vínculos/Projovem  
Adolescente - Coletivo PPL.

Produção Renca Produções  
e Interações Culturais

Projeto realizado com Recursos do Fundo Municipal  
de Assistência Social

**GDECOM**  
Desenvolvimento Comunitário

**Pj**

**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**  
GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Memórias que se entrecruzam entre becos e vielas  
de uma das primeiras favelas de Belo Horizonte.

**EU  
PEDREIRA**

Fonte: Internet.

O convite para eu assistir ao documentário teve um valor muito significativo e simbólico para mim, tanto pelo meu lado como pesquisador e professor quanto pelo valor humano. Muitos alunos não têm bases familiares sólidas, e, muitas vezes, a escola pública é o único refúgio para acolhê-los e até lhes fornecer, algumas vezes, refeições saudáveis.

Por alguns terem sido protagonistas, outros terem participado da produção e na coprodução do documentário, os alunos viram a mim como alguém importante para estar presente nesse dia, pois, talvez, não tivesse um familiar para representá-lo, ou por me verem como alguém importante em suas vidas. Nesse dia, eu realmente percebi a minha importância na vida dessa turma. Trabalhei como de costume e retornei à noite, na comunidade, mais especificamente, às 19h, no cruzamento da Av. José Bonifácio com Rua Araribá, no bairro São Cristóvão, em Belo Horizonte, para o lançamento do documentário. Estavam todos lá, moradores, convidados especiais, pais, alunos da escola e os alunos que me convidaram para assistir ao filme, todos ansiosos e se sentindo importantes naquele contexto. Foi uma noite muito emblemática e, mesmo não morando na comunidade, pude ver com empatia aqueles alunos e os moradores da comunidade.

Dias após o evento, dois alunos me perguntaram se eu poderia ajudá-los a escrever uma resenha com o intuito de publicar para outros alunos da escola que não puderam comparecer ao lançamento e que não conheciam o trabalho dos Jovens do Coletivo PPL. A partir dessa solicitação, tentei reunir alguns alunos e propor que escrevêssemos juntos essa resenha. Como já estava em processo de elaboração do projeto de mestrado para o PROFLETRAS, tentei adequar esse desejo dos alunos, o qual seria a escrita de uma resenha, à produção de textos colaborativos em um ambiente digital como projeto de letramento desses alunos.

A escola, segundo Kleiman (2007, p. 4), é uma “agência de letramento por excelência”, na qual os alunos devem vivenciar e experimentar diferentes formas de participação nas práticas sociais desses letramentos. Sendo assim, a partir do gatilho proposto pelos alunos, o projeto teria um maior sentido na vida deles e nas minhas práticas docentes. Infelizmente, a pandemia não permitiu que essa prática se concretizasse, no entanto, pretendo aplicar as oficinas, aqui idealizadas e desenvolvidas, nas aulas em minhas turmas quando as aulas presenciais retornarem.

Ainda sobre o conceito de projeto de letramento, define-se que ele tem como alicerces o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, aliando-se a práticas



sociais reais dentro dos conteúdos de língua portuguesa. Além disso, todo projeto de letramento tem a intencionalidade de superar as práticas tradicionais de ensino, tornando-as atrativas ao promover o senso crítico e a cidadania por meio do uso da linguagem escrita. Segundo Kleiman (2007), o professor, os alunos e a comunidade escolar só têm a ganhar com os eventos de letramento, pois tais práticas

[...] exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criam, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Foi partir desse conceito que percebi as inúmeras possibilidades de aprendizagem com a escrita colaborativa no contexto escolar em que leciono, pois a forma como o documentário “Eu, pedreira” havia sido concebido, escrito, filmado e produzido por várias mãos, dialogava diretamente com a proposta de escrita compartilhada de uma resenha pelos meus educandos. Sendo assim, apropriaríamos dos múltiplos letramentos da esfera social, não somente da plataforma na qual eles iriam produzir as resenhas, mas também de vários outros recursos e caminhos que os levassem a produzir esses textos. Ademais, o uso de uma plataforma digital iria promover à comunidade um maior acesso e abrangência do documentário, possibilitando aos alunos reconhecimento, criatividade e senso crítico.

Uma preocupação relevante para o desenvolvimento do trabalho, ou da proposta de trabalho aqui firmada, consiste em relacionar claramente os conceitos de projeto de letramento com as atividades propostas. Segundo Kleiman (2010),

O projeto de letramento não substitui os eixos temáticos nem os eixos conteudísticos relevantes no trabalho escolar. Ele é um eixo estruturador das atividades em sala de aula, que permite ressignificar temas e conteúdos no contexto, em consequência de sua valoração pela turma (KLEIMAN, 2010, p. 383).

Nesse sentido, considerando o contexto escolar e de motivações já apresentados, o eixo temático seria o documentário “Eu, pedreira”, sugerido pelos alunos, e os conteúdos, no contexto, a serem trabalhados durante o processo de escrita, de reescrita, de avaliação e de autoavaliação são: a utilização da plataforma para a escrita colaborativa; o uso do WhatsApp para troca de informações; a utilização de imagens e de links para a leitura de diversos textos; e a produção do gênero

resenha, entre outros textos socialmente relevantes para a realização da escrita compartilhada.

Os projetos de letramento são, em sua maioria, um conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Tais projetos surgem a partir de demandas sociais, não tendo como objetivo que seja ensinado um conteúdo curricular específico, ficando a cargo do professor promover práticas relevantes em que seja utilizada a língua escrita.

Ademais, o projeto de letramento se mostra uma estratégia pedagógica frutífera, porque promove a participação, o engajamento e o protagonismo da turma, por meio de situações contextualizadas. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014),

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13).

Sendo assim, o projeto de letramento proposto neste trabalho possui nove etapas, as quais as nomeei como “Oficinas”:

**Oficina 1:** Aquecimento;

**Oficina 2:** Apresentação conceitual;

**Oficina 3:** Experimentação;

**Oficina 4:** Planejamento e cronograma dos trabalhos colaborativos  
(*checklist*);

**Oficina 5:** Escolha dos filmes a serem resenhados e rodadas de cinema na escola;

**Oficina 6:** Mão na Massa – produção textual de um gênero específico  
(Gênero resenha);

**Oficina 7:** Análise dos textos e revisão;

**Oficina 8:** Avaliação e Autoavaliação;

**Oficina 9:** Apresentação e divulgação dos trabalhos.

Todas as etapas das oficinas terão como eixos norteadores atividades de leitura ou escrita de diversos gêneros do discurso relacionados a situações em que alunos e professor/pesquisador, ambos, possam estar envolvidos.

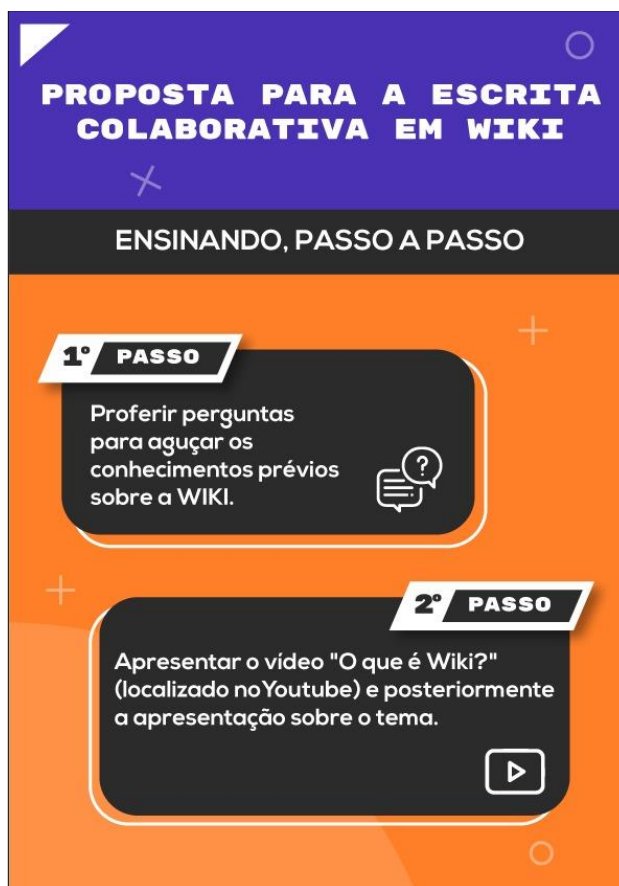
Posto isto, temos, por exemplo, atividades para realizar a leitura de resenhas, assistir a tutoriais no YouTube, momentos de interação, de leitura e de compartilhamento de mensagens pelo WhatsApp, leitura de infográficos, navegação e curadoria em diversos sites, preencher *Cheklits*, tomar notas sobre os filmes, ler exemplos de resenhas de filmes, aprender a preencher uma avaliação e autoavaliação. Vale ressaltar que todas as atividades estão sendo idealizadas considerando a figura do professor como “mediador” das ações e terão participação do docente, como protagonista, a cada passo.

Nas figuras abaixo, há a descrição das atividades e das ações que serão realizadas tanto pelo professor quanto pelos discentes<sup>4</sup>:

---

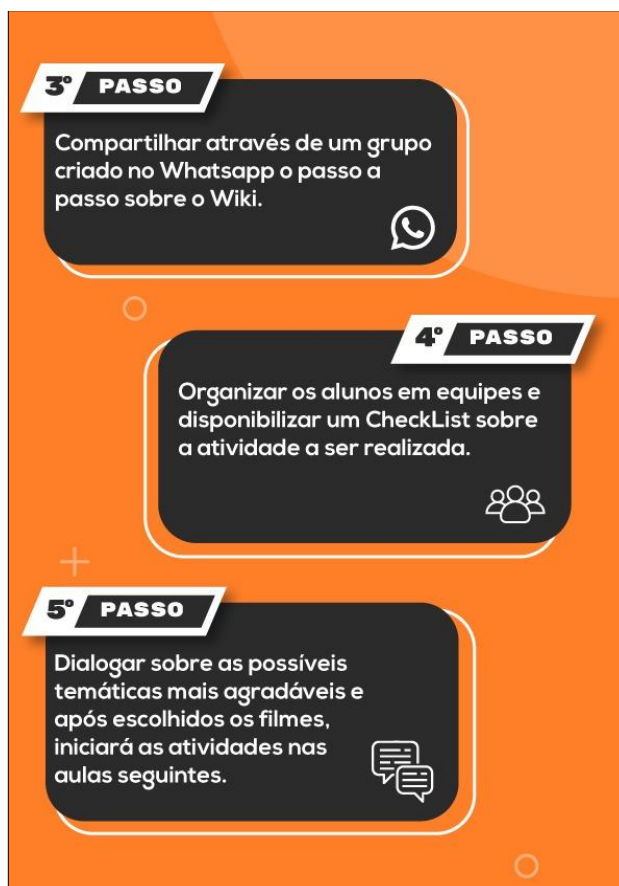
<sup>4</sup> Materiais visuais elaborados para uso pelo professor.

Figura 6 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (1º e 2º passos)



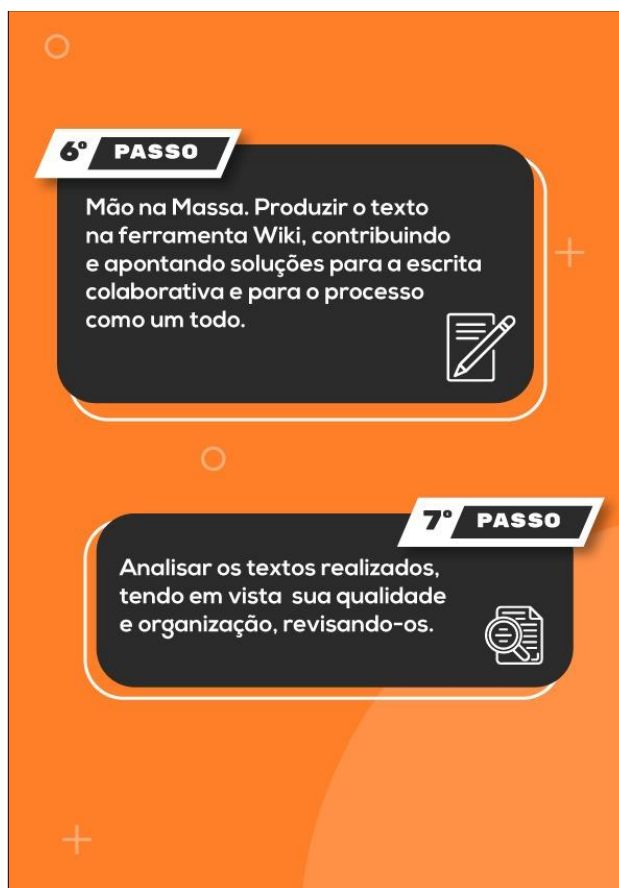
Fonte: o autor.

Figura 7 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (3º, 4º e 5º passos)



Fonte: o autor.

Figura 8 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (6º e 7º passos)



Fonte: o autor.

Figura 9 – Proposta para a escrita colaborativa em Wiki (9º e 10º passos)



Fonte o autor.

Mesmo diante de situações de conflitos, em momentos de união e na elaboração de soluções para possíveis problemas, a forma como foram pensadas as oficinas, com as suas respectivas atividades, pretende-se construir um sentido, para que a participação dos alunos seja de fato efetiva. Para isto, propõe-se, no desenvolvimento do projeto, o trabalho com textos que estão em circulação social, em contextos reais de interação e, principalmente, com propósitos claros e definidos, visando a uma mudança social e crítica dos alunos para além dos muros da escola.

### 7.1 Oficinas: passo a passo

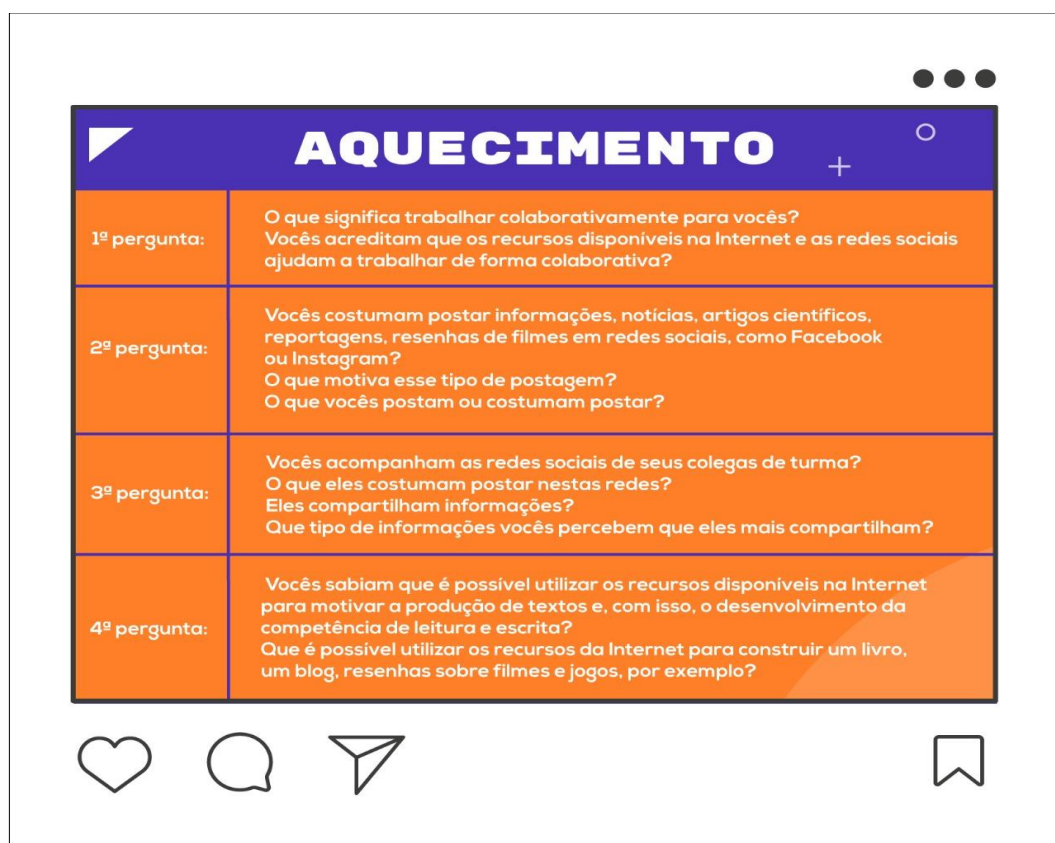
As primeiras aulas do projeto foram pensadas para ensinar aos estudantes como funciona a ferramenta Wiki. Tal processo é de suma importância, pois, devido ao contexto socioeconômico em que esses estudantes estão inseridos, em vários casos, eles não possuem computador em casa e não têm acesso à Internet pelo celular, impossibilitando, assim, a navegação na Web e em sites, como Fandoms, site

de notícias e plataformas de streaming, como Netflix e Amazon Prime. Muitos alunos sabem apenas como acessar certas áreas da Web, fazer pesquisas simples e como acessarem suas redes sociais. Sendo assim, espera-se que eles aprendam, como sugestão de proposta de trabalho, a utilizar a Wiki com desenvoltura.

### 7.1.1 Oficina 1: Aquecimento

Inicialmente, o professor irá fazer perguntas desafiadoras, com o objetivo de aguçar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da Wiki e sobre escrever colaborativamente.

Figura 10 – Perguntas de aquecimento



Fonte: o autor.

Após o término das perguntas, o professor deve fazer uma síntese inicial da discussão, mostrando que hoje os jovens estão imersos no que chamamos de Cultura Digital e que nós, professores, precisamos incorporá-la em nossa prática pedagógica nas aulas, pois, dessa forma, diminuiremos as barreiras existentes entre o conhecimento formal e o informal.



É importante ressaltar aos alunos que nós professores também ainda temos dificuldades em trabalhar de forma colaborativa, uma vez que a nossa educação foi focada no trabalho individual, o que já é bem diferente na realidade dos jovens atualmente, que estão em colaboração o tempo todo. Cabe ao professor dar exemplos de situações empresariais, sites e de atividades que hoje exigem o trabalho colaborativo e que, em outros momentos, não eram comuns essas necessidades. Por exemplo, *startups*, sites colaborativos de informação, ONGs, entre outras situações possíveis.

**Tempo dessa atividade:** 15 a 20 minutos (em uma aula de 50 minutos).

### 7.1.2 Oficina 2: Apresentação conceitual

Após a discussão inicial de aquecimento, o professor deve apresentar aos alunos um vídeo no YouTube:

Figura 11 – Tela do site YouTube: “O que é um Wiki?”



Fonte: YouTube<sup>5</sup>

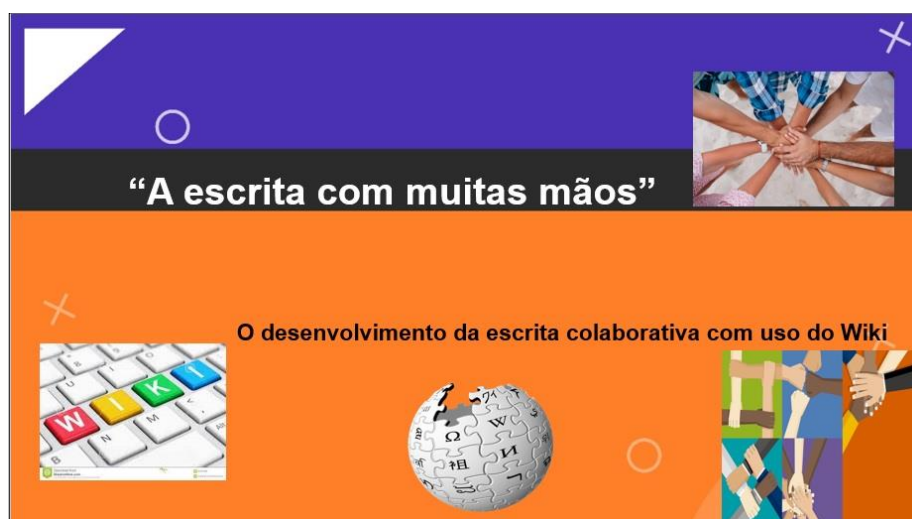
Posteriormente, deve-se apresentar os slides<sup>6</sup> com a base conceitual da plataforma Wiki e suas funcionalidades:

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>. Acesso em 20 de jun de 2021.

<sup>6</sup> Slides disponíveis no anexo digital: ENCONTRO\_WIKI.

Figura 12 – Modelo de slides para a “Oficina 2”



Fonte: o autor.

Posteriormente, o professor pode ilustrar com alguns exemplos de wikis na Internet para que os alunos possam se inteirar sobre o assunto.

**Tempo dessa atividade:** 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

### 7.1.3 Oficina 3: Experimentação

Posteriormente à apresentação conceitual, feita na oficina dois, o professor deve compartilhar, no grupo de WhatsApp da turma, um infográfico<sup>7</sup> com o passo a passo para acessar a Wiki<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Materiais visuais elaborados para uso pelo professor.

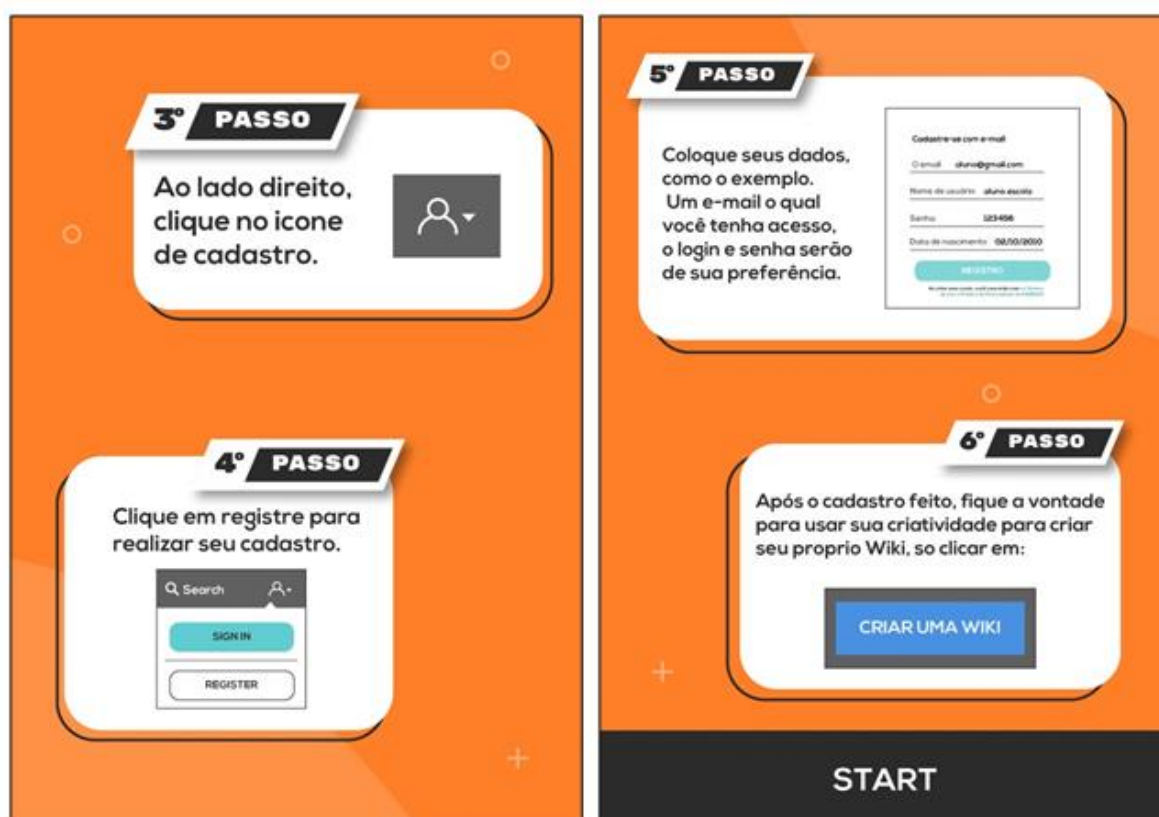
<sup>8</sup> Página disponível no endereço: [www.pt.wikia.com](http://www.pt.wikia.com). Acesso em 12 jul. 2021.

Figura 13 – Passo a passo de acesso à Wiki (1º e 2º passos)



Fonte: o autor.

Figura 14 – Passo a passo de acesso à Wiki (3º, 4º, 5º e 6º passos)

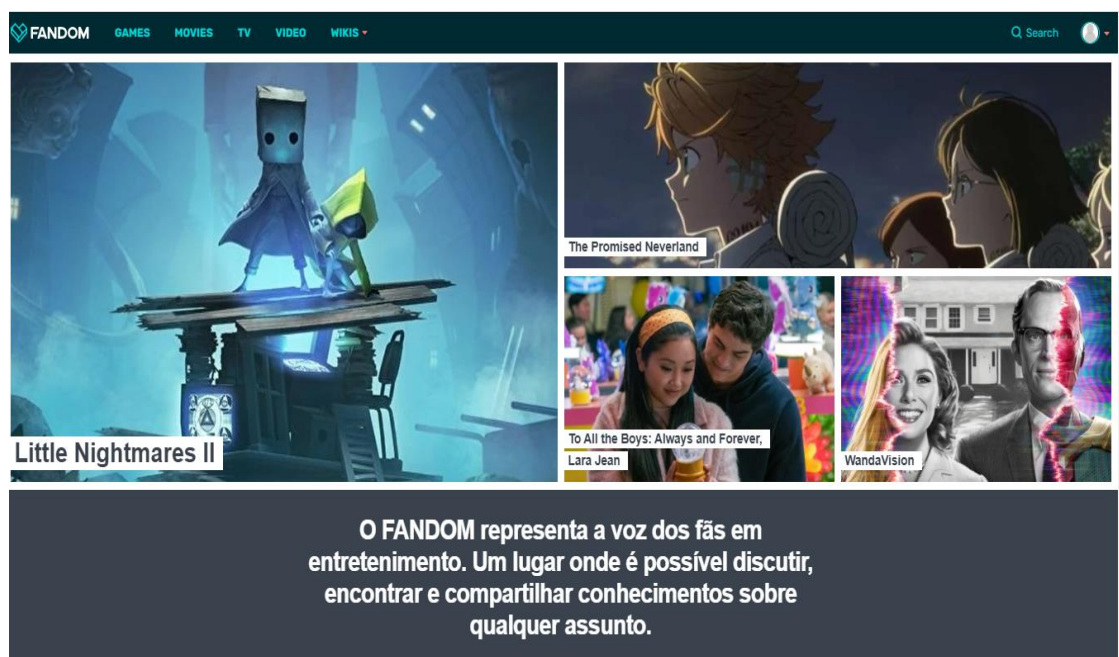


Fonte: o autor.

Essa atividade deve ser feita na sala de informática da escola, em que os alunos possam “experimentar” o ambiente digital, juntos. Duplas ou trios podem ser feitos para otimizar os espaços e iniciar a promoção da ideia de colaboração entres os grupos. Será, inicialmente, uma aula livre, para que eles possam explorar a página e descobrirem como ela funciona e os conteúdos que estão presentes nela. Além disso, deve ser solicitado aos alunos que além de acessarem a página da Wikia<sup>9</sup>, que façam pesquisas em comunidades e leiam algumas páginas sobre jogos e filmes que eles mais gostaram, por exemplo.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.fandom.com/explore-pt-br?uselang=pt-br>. Acesso em 20 jun 2021.

Figura 15 – Tela do site “Wikia”



Fonte: captura feita pelo autor.

**Tempo desta atividade:** 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

#### 7.1.4 Oficina 4: Planejamento e cronograma dos trabalhos colaborativos (*checklist*)

Todas as atividades de produção de um texto colaborativo, independentemente do gênero produzido, devem ter planejamento e, no caso da escrita compartilhada, uma reunião com o grupo faz-se necessária. Para isso, a separação dos grupos é de suma importância, pois, assim, as equipes de trabalho serão motivadas a escrever, colaborar, adicionar imagens, links, hiperlinks, fazer a revisão, a edição e a publicação do texto.

Assim que o cronograma (*checklist*) for implementado, os alunos e alunas poderão tomar notas por meio das rodas de discussões que serão necessárias para promover a compreensão efetiva dos detalhes de cada filme e de cada produção textual, caso as wikis sejam a produção do gênero resenha. Com isso, o compartilhamento, união e/ou divergência das ideias serão postas coletivamente a fim de aprimorar o conteúdo que será escrito nos textos.

Feito isso, deve-se organizar os participantes em equipes de trabalho para que iniciem a construção das ideias, sendo cada grupo responsável por um texto. A equipe

deverá ter um tempo estipulado para coletar informações, retornando, logo em seguida, para a criação do texto. Cada grupo deverá ter: um líder, para acompanhar a evolução do texto; alunos que irão pesquisar informações relevantes; outros para produzir; outros para editar; e outros para revisar, adicionar links e imagens. O propósito dessas primeiras aulas é atrair os alunos que não conhecem tais páginas, e, também para os que já conhecem, estimulá-los a criarem novas comunidades ou compartilharem conhecimentos sobre o assunto que será proposto nas próximas aulas, que, no caso do projeto aqui proposto, por exemplo, poderão ser as resenhas de dois a três filmes de interesse dos alunos.

Após a criação dos grupos, será disponibilizado aos alunos o cronograma (*checklist*<sup>10</sup>) das atividades a serem realizadas pelos participantes. Esse *checklist* deverá contemplar todas as datas e as ações a serem desempenhadas de forma a proporcionar aos alunos um caminho que vise acelerar o processo de aprendizagem, proporcionando bons hábitos de estudo, além de ajudar os alunos a cumprirem os prazos. Com esse trabalho, espera-se desenvolver em cada membro das equipes habilidades de liderança e de cooperação.

---

<sup>10</sup> Materiais visuais elaborados para uso pelo professor.

Figura 16 – Modelo de *checklist* dos grupos

**CHECKLIST**  
ATIVIDADE WIKI

- Reunião Inicial.
- Divisão de Função.
- Planejamento.
- Traçar Estratégias.
- Produção e Postagem da Primeira Versão do Texto.
- Reunião Sobre Andamento da Atividade.

- Edição e Expansão do Texto.
- Revisão da Primeira Versão do Texto.
- Reunião Sobre Andamento da Atividade.
- Edição e Expansão Segunda Versão.
- Revisão Final da Resenha.
- Postagem da Versão Final da Atividade.

Fonte: o autor.

É normal o professor/pesquisador da turma ter receio de perder o controle de cada detalhe e pensar que os alunos não vão dar conta do trabalho. Encontrar desculpas como “se o professor/pesquisador fizer pelos grupos, será mais rápido e do jeito exato que ele espera que saia tais procedimentos” para continuarem a fazer aquilo que os alunos já dominam, no entanto, se o cronograma (*checklist*) for seguido à risca, ou ao menos parcialmente, espera-se que acertos e erros façam parte de todo processo educacional, assim caminham-se juntos: professor e alunos, alunos e alunos

**Tempo desta atividade:** duas a três aulas (de 50 minutos cada).

#### 7.1.5 Oficina 5: Escolha dos filmes a serem resenhados e rodadas de cinema na escola

Nas aulas seguintes, um diálogo com os alunos sobre a escolha das temáticas de filmes que mais os agradem será de suma importância para as rodadas de cinema na escola. Após os filmes escolhidos, não mais que dois ou três títulos, serão iniciadas

as sessões nas aulas seguintes. Essa atividade tem como objetivo desenvolver as competências de cooperação, respeito e democracia, pois poderão haver filmes que eles possam não se familiarizar, no entanto, terão de resenhar a respeito.

**Tempo desta atividade:** três a cinco aulas (de 50 minutos cada).

#### **7.1.6 Oficina 6: Mão na Massa – produção textual de um gênero específico (Gênero resenha)**

A produção do texto pode acontecer diretamente na ferramenta Wiki ou em editores de texto, sendo, posteriormente, recortado e colado na Wiki. No entanto, nesse trabalho, o ideal é que a atividade seja feita diretamente na Wiki, pois as edições, alterações e inserções ficam arquivadas e são criados excelentes *corpora* de análise para o professor poder, a partir desse material, criar outras atividades que ajudarão os alunos a melhorarem a própria escrita e a sua percepção sobre o texto do colega.

Com essa atividade de escrita, pretende-se valorizar e respeitar as diferentes realidades e necessidades dos alunos, pois cada um participará na esfera que mais se familiarizar, tendo uma visão própria acerca do processo de escrita e dos seus possíveis problemas de ensino e dos outros colegas. Dessa forma, é possível que todos os participantes contribuam e apontem soluções para a escrita colaborativa e para todo o processo.

**Tempo desta atividade:** três a cinco aulas (de 50 minutos cada).

#### **7.1.7 Oficina 7: Análise dos textos e revisão**

Em seguida, serão feitas as análises dos textos e da sua qualidade, tal como os aspectos textuais, a estrutura e a disposição das imagens, além dos aspectos linguísticos. Para que haja sucesso nesse projeto com as oficinas, pretende-se seguir os preceitos de Pinheiro (2011), que buscou ressignificar a produção textual no contexto escolar, e de Paiva (2020), que vem desempenhando há mais de 8 anos pesquisas com a escrita colaborativa no espaço escolar.

Apothéloz (2005) aponta que alguns os alunos costumam controlar e oficializar o que vai para o papel, que no nosso caso será para a Wiki, e os outros alunos irão se encarregar de iniciar e se lembrarem das proposições já combinadas



anteriormente, colocadas no cronograma (*checklist*). Vale destacar que essas atividades buscam ressaltar as qualidades de leitor e de escritor dos alunos, desenvolvendo as habilidades cognitivas e de letramento, como expõe Kincheloe (1997), em que uma pesquisa-ação não se restringe apenas à compreensão ou à descrição do mundo na sua prática, mas, sobretudo, visa transformar o mundo do aluno.

Terminada a produção dos textos, o professor mediador juntamente aos alunos líderes de grupo vão propor aos participantes, para que haja qualidade do trabalho que será desempenhado, atividades de releitura individuais e em grupo, as quais desenvolvam outras habilidades de escrita, favorecendo a escrita e a reescrita colaborativa e que sejam significativas ao contexto em que estão inseridos. Uma revisão para a produção final do texto será muito importante nesse processo. Um questionário de revisão servirá, tanto para os alunos quanto para o professor, para avaliar as interações que foram feitas no texto durante o processo, trazendo respostas tanto para esta quanto para futuras atividades.

Figura 17 – Questionário<sup>11</sup> de avaliação do desenvolvimento da atividade

**QUESTIONÁRIO**  
ATIVIDADE WIKI

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SOBRE A ATIVIDADE.**

Algum(alguns) aluno(s) está(ão) mais comprometidos que o(s) outro(s)?

SIM  NÃO

Houve conflito de edições?

SIM  NÃO

Se houve, foi resolvido pelos integrantes?

SIM  NÃO

Os alunos estão desempenhando a função determinada para cada um deles?

SIM  NÃO

Há variação de edições?

SIM  NÃO

Há uma frequência de entrada na WIKI?

SIM  NÃO

Há uma preocupação em ter qualidade na resenha?

SIM  NÃO

Há receio em editar o texto do colega?

SIM  NÃO

O grupo está seguindo o checklist?

SIM  NÃO

Fonte: o autor.

**Tempo desta atividade:** duas a três aulas (de 50 minutos cada).

### 7.1.8 Oficina 8: Avaliação e Autoavaliação

Para finalizar este bloco de atividades, o professor, juntamente aos alunos, deve promover a reflexão com os grupos sobre a importância da escrita colaborativa no desenvolvimento da competência leitora e escritora, assim como de outras competências linguísticas e lexicais. Tudo isso por meio de diálogo e de questionários, visando às potencialidades do wiki para esta finalidade da escrita compartilhada na produção do gênero resenha. Assim, os alunos poderão se expressar, expondo suas dificuldades, anseios e frustrações acerca da atividade, e o professor poderá dar seu feedback individual e coletivo aos alunos.

<sup>11</sup> Materiais visuais elaborados para uso pelo professor.

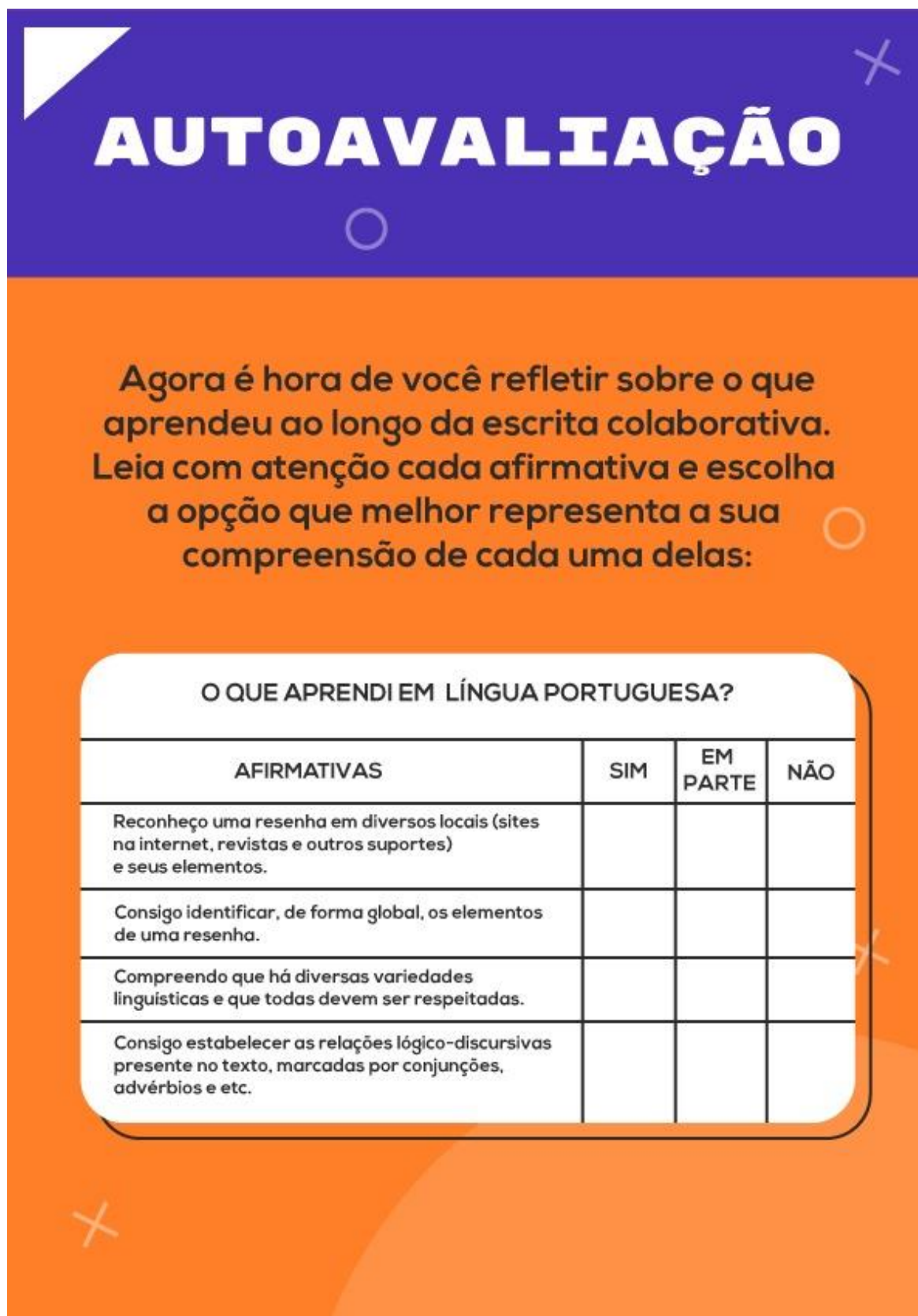
A “avaliação” e a “autoavaliação” serão disponibilizadas aos alunos, por meio de questionários de perguntas, conforme figuras 18 a 23 a seguir<sup>12</sup>, com vistas a permitir que eles entendam o processo para alinhá-lo nas próximas atividades de EC. É importante ressaltar que, em um projeto de ensino dessa magnitude, é esperado que alguns detalhes possam “sair fora do planejado”, no entanto, quaisquer adversidades são muito significativas no processo de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de novas atividades para o professor. Sobretudo, as atividades de EC não devem ser feitas de forma descontextualizada, sem que sejam solicitados aos alunos que escrevam em grupos sem uma proposta clara e objetiva, pois, para que eles possam acompanhar a proposta e desenvolver as suas habilidades e competências discursivas, faz-se necessário esse monitoramento e checagem das atividades propostas. Sendo assim, essa proposta de atividade pretende, além de avaliar e autoavaliar, promover a união, o conhecimento técnico, a empatia e a autorreflexão acerca dos saberes educacionais individuais e coletivos da turma.

**Tempo desta atividade:** 45 minutos (em uma aula de 50 minutos).

---

<sup>12</sup> Materiais visuais elaborados para uso pelo professor.

Figura 18 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 1 de 3)



**AUTOAVALIAÇÃO**

Agora é hora de você refletir sobre o que aprendeu ao longo da escrita colaborativa. Leia com atenção cada afirmativa e escolha a opção que melhor representa a sua compreensão de cada uma delas:

**O QUE APRENDI EM LÍNGUA PORTUGUESA?**

AFIRMATIVAS	SIM	EM PARTE	NÃO
Reconheço uma resenha em diversos locais (sites na internet, revistas e outros suportes) e seus elementos.			
Consigo identificar, de forma global, os elementos de uma resenha.			
Compreendo que há diversas variedades linguísticas e que todas devem ser respeitadas.			
Consigo estabelecer as relações lógico-discursivas presente no texto, marcadas por conjunções, advérbios e etc.			

Fonte: o autor.

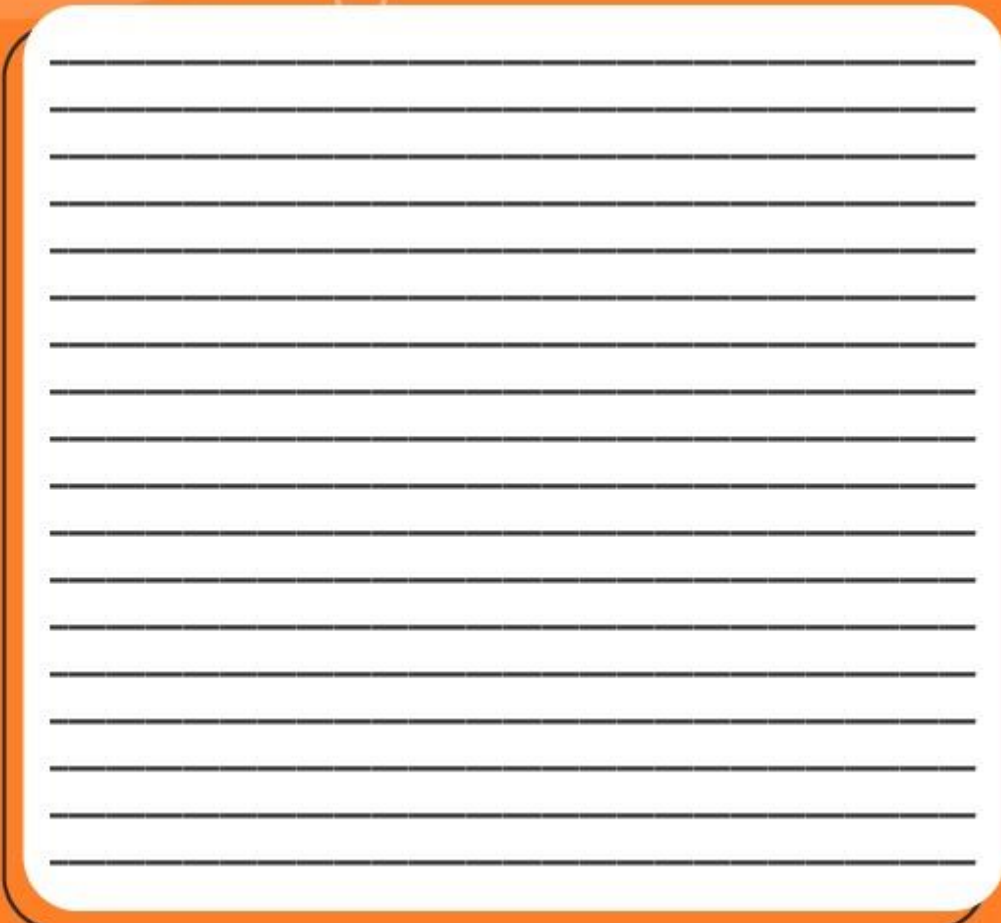
Figura 19 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 2 de 3)

Reconheço o emprego de pronomes como recurso para evitar repetição			
Sou capaz de identificar as características do texto escrito por mim e meus colegas.			
Compreendo a diferença entre comunicação síncrona e assíncrona.			
Consigo entender as emoções que sinto.			
Meus colegas souberam respeitar os sentimentos, as opiniões, inserções, modificações, cortes entre outros detalhes no momento da produção textual			
Identifico as partes de um texto, respeitando sua linearidade e organização, como título, juízos de valor, argumentos, avaliação técnica, expansão do contexto, breve resumo, conclusão estão presentes no texto produzido pelo grupo e estão bem articulados e desenvolvidos.			

Fonte: o autor.

Figura 20 – Proposta de questionário de autoavaliação (parte 3 de 3)

**Como foi para você a experiência de escrita colaborativa? Escreva um breve relato apontando suas dificuldades, suas críticas positivas e negativas. Aponte sugestões para aprimorarmos o trabalho de escrever colaborativamente.**



Fonte: o autor.

Figura 21 – Proposta de feedback para o professor (parte 1 de 3)

# FEEDBACK

Agora é hora de você, professor, avaliar sobre o percurso dos seus alunos ao longo da Escrita colaborativa. Leia com atenção cada afirmativa e escolha a opção que melhor representa a sua compreensão de cada uma delas:

**O QUE OS ALUNOS APRENDERAM COM O PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA?**

AFIRMATIVAS	SIM	EM PARTE	NÃO
Os objetivos da aula estão bem construídos e definidos de modo a gerar clareza sobre as intencionalidades do trabalho para os participantes e promovendo bastante engajamento com a proposta. (Objetivo da aula)			
Os alunos expressaram com muita segurança a compreensão dos conteúdos. (Domínio do conteúdo)			
O trabalho apresentado pelos alunos ficou claro. (Clareza/Entendimento)			
O conteúdo do trabalho assim como a sequência de apresentação ficou muito organizado. (Organização)			
O percurso formativo é desenvolvido com bom nível de participação e colaboração pela maioria dos alunos. (Colaboração)			

Fonte: o autor.

Figura 22 – Proposta de feedback para o professor (parte 2 de 3)

Os grupos de trabalho realizaram e propuseram uma excelente discussão sobre o tema. (Discussão)			
Todos os membros do grupo participaram igualmente da Escrita Colaborativa. (Distribuição das partes)			
Os grupos apresentaram o trabalho dentro do tempo estabelecido. (Uso do tempo)			
O percurso formativo favorece bastante a conexão entre teoria e prática, possibilitando bons exemplos após o final da etapa. (Conexão entre teoria e prática)			
O percurso formativo provoca importantes reflexões sobre práticas avaliativas e estimula intenção de aprimoramentos (Reflexão sobre a prática)			

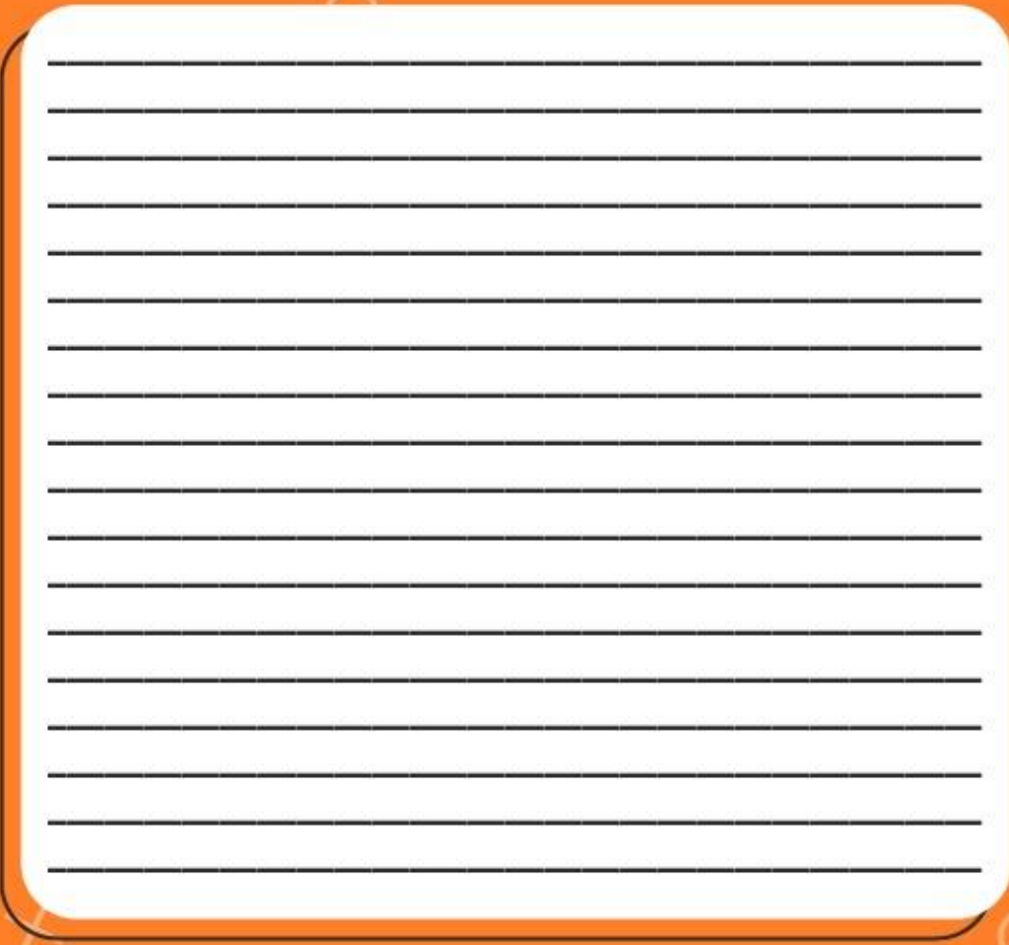
Fonte: o autor.



Figura 23 – Proposta de feedback para o professor (parte 3 de 3)

## **AVALIAÇÃO DAS AULAS (OFICINAS)**

A proposta de avaliação sobre a Escrita Colaborativa é bastante coerente com os objetivos definidos para a aula, favorece a escuta dos participantes e permite uma análise crítica do trabalho realizado como um todo?



Fonte: o autor.

### **7.1.9 Oficina 9: Apresentação e divulgação dos trabalhos**

Uma data será escolhida pelos alunos para mostrar à comunidade escolar o que foi construído até aquele momento após o processo de escrita colaborativa. Algumas equipes poderão fazer a exposição dos textos, outras podem assessorar tecnicamente durante o evento, outras podem fazer fotografias e registros para a divulgação nas redes sociais da escola. Esse momento é de sua importância para trazer credibilidade ao trabalho dos alunos e promover uma maior valorização das atividades, para que haja interação entre a comunidade escolar, os demais estudantes da escola e a equipe pedagógica. Sugere-se, por exemplo uma mostra dos textos na sala de informática, podendo também serem projetados, assim como compilados em um *E-book* para ser divulgado nas redes sociais da escola, ou em grupos de WhatsApp.

**Tempo desta atividade:** 4 aulas (de 50 minutos cada).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar que esta pesquisa foi orientada por questões que, dentro da viabilidade e execução do projeto, dentro das dificuldades importas pela pandemia de coronavírus, e que, mesmo com todas adversidades, contribuíram para o alcance da maioria dos objetivos traçados. Como objetivo geral deste trabalho, buscou-se elaborar um projeto de intervenção pedagógica, no qual prezou-se pelo uso das TICs para as práticas de escrita de textos colaborativos em wiki, de modo que os alunos possam desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, visando promover a competência discursiva e conseqüentemente a sua criticidade.

Além do objetivo geral, quatro objetivos específicos foram pensados e desenvolvidos ao longo da elaboração desta dissertação de mestrado: 1) Motivar os alunos a produzirem textos colaborativos em ambientes wiki; 2) Desenvolver habilidades de produção de textos colaborativos em wiki; 3) Propiciar estratégias para uma reflexão e escrita crítica no ambiente digital (letramento digital); 4) Propor um modo de utilização atrativo e lúdico da Wiki para que a escolarização da escrita colaborativa seja significativa.

A escolha da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental como campo de investigação se deu por esse segmento representar uma turma heterogênea, com alunos atuantes e outros desmotivados, visando à interação e à promoção de práticas inovadoras de ensino. Essas características se dão pois o 9º ano é um período de transição na vida escolar dos alunos, o que traz muitas incertezas sobre o futuro que advém com o Ensino Médio, com o mercado de trabalho e, por conseguinte, as inseguranças relacionadas à própria esfera pessoal desses indivíduos.

A escola, na contemporaneidade, encontra-se, então, diante de um grande impasse, ao ser questionada pela diversidade de manifestações culturais que os jovens trazem para dentro dos muros e pela falta de sentido que o ensino tradicional de produção de texto possui. Esses jovens, conseqüentemente, necessitam de ser notados e entendidos como sujeitos de direitos e de cultura, não sendo apenas sujeitos passivos em nossas propostas pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho aqui desenvolvido permitiu a reflexão a respeito do lugar da escola na vida dos alunos, bem como o papel das concepções mais atuais a respeito dos processos de ensino de escrita e de letramento. As discussões e revisões feitas sobre esses temas foram

essenciais para dar significado à proposta de ensino desenvolvida como produto desta pesquisa.

Assim, no capítulo três “Letramento e seus desdobramentos: um breve histórico”, apresentou-se um pequeno percurso sobre como o conceito de letramento influenciou as práticas de linguagens dentro do contexto escolar, delineando o ensino de língua portuguesa e a forma como os professores deveriam, e ainda devem, promover condições de aprendizagem aos alunos, por meio de atividades, em que o uso competente e frequente da leitura e da escrita fossem o cerne das aulas. Além disso, vimos que, nos modelos *autônomo* e *ideológico* de letramentos, há uma diferenciação nos conceitos, sendo o primeiro voltado para o aspecto individual e meritocrático do ensino, e o segundo estando relacionado a um aspecto ideológico, social e democrático, traduzindo melhor a vivência da escola pública, que é um espaço coletivo de direitos. Por fim, entendemos a diferença entre os eventos e as práticas de letramento, sendo os eventos são aqueles que correspondem a qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos, e, por conseguinte, as práticas de letramento que são as atividades específicas em que são usadas a leitura e a escrita em determinados contextos.

No capítulo quatro, em que discorro sobre o “letramento digital e as novas demandas sociais”, objetivou-se delimitar o conceito de letramento digital e como se configura o indivíduo que é considerado letrado digitalmente, que deve ser capaz de se comunicar em diferentes situações e com propósitos variados nesses ambientes digitais, seja para fins pessoais, seja profissionais. Contudo, apenas estar nos ambientes digitais não significa que o aluno saiba utilizar autonomamente tais recursos, sejam eles linguísticos, gráficos ou da interface. Sendo assim, o letramento digital favorece aos alunos uma aprendizagem contextualizada e convidativa, pois os educandos já têm um vasto conhecimento ao manusear tais aparelhos, ficando a cargo do professor trazer outros atrativos para a sala de aula em vez de ficar preso ao livro e demais materiais didáticos convencionais.

Ademais, com o advento das tecnologias, a circulação de informações por meio de textos digitais, visuais e sonoros, como tem acontecido ultimamente pelos *podcasts*, tem se tornado cada vez mais popular, mais rápida e mais ágil nos dias atuais. Nesse sentido, mais uma vez, o letramento precisou ser revisitado e, na seção “Multiletramentos e a construção de significados que anteriormente a escola não se

atentava”, objetivou-se mostrar que o aluno está no centro do processo de aprendizagem, e o trabalho do professor deve se pautar na valorização das diversas linguagens verbais e visuais, além de promover práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, mas que sejam realmente significativas. Em vista disso, o desenvolvimento de projetos em que os multiletramentos sejam o centro da aprendizagem dos alunos irá lhes assegurar o empoderamento e a colaboração, noções que advêm do trabalho em equipe, além de abrir portas para as demandas do mercado de trabalho em saber utilizar essas tecnologias.

O público-alvo desta pesquisa, alunos do 9º ano da rede pública, apresenta, em geral grandes dificuldades na produção de texto, uma apatia em relação aos conteúdos de língua portuguesa, trazendo, tanto ao grupo quanto ao professor-pesquisador, barreiras de sociabilidade, empatia, interação e indisciplina. Nesse cenário, a proposta de desenvolver um projeto de escrita baseando-se na noção de “Escrita Colaborativa” mostrou-se muito relevante. Assim, no capítulo cinco “Escrita colaborativa: um outro olhar sobre a escrita”, objetivou-se refletir como a escrita compartilhada, se for realizada por meio de atividades bem estruturadas e contextualizadas, pode promover práticas de escrita que vão além da colaboração e interação, mas que trazem ao estudante o senso crítico a respeito do próprio texto e também sobre a produção dos colegas, além de promover uma consciência crítica da importância dos multiletramentos no mundo para além dos muros da escola.

É sabido por todos que muitos alunos não dominam a escrita de textos, chegando ao Ensino Médio sem noções básicas de coerência, coesão, ortografia, modalizadores, continuidade temática entre outros desvios. No entanto, a EC, além de promover um evento de comunicação entre os sujeitos participantes do processo de escrita, destaca que é nas falhas que surgem oportunidades de aprendizagens e aprendizados pelos alunos. Intervenções são essenciais e frutíferas, pois possibilitam aos produtores do texto uma maior atenção ao que está sendo escrito e, muitas vezes, facilitam o aperfeiçoamento do texto. Tais intervenções, geralmente, não ocorrem só no final do texto, mas durante todo o processo.

Ao longo de todas as cinco seções do capítulo dedicado aos conceitos relacionados à Escrita Colaborativa, foi possível abordar sobre cada uma das partes que compõem os processos envolvidos nesse tipo de escrita, entre eles o *brainstorm*, o esboço; o rascunho; a revisão inicial; a revisão; e a edição. Abordou-se também as diferentes formas de desenvolver o trabalho de produção textual colaborativo, como a

escrita de autor único do grupo; a escrita em sequência; a escrita em paralelo; a escrita reativa. A abordagem desses conceitos, para este estudo, foi essencial, pois permitiu que se compreende-se a complexidade e a infinidade de possibilidades relacionadas às atividades de uma escrita em conjunto.

Entretanto, nem todo o processo pode parecer claro e tranquilo, tanto para professores quanto para alunos. Não é apenas solicitar aos alunos que liguem os computadores e escrevam, todos de uma única vez. Sendo assim, para que o docente consiga ter clareza na sua função de mediador dos conhecimentos, e os discentes compreendam todos os passos e sua função durante a escrita do texto colaborativo, além do uso de algumas ferramentas digitais de comunicação, por exemplo o WhatsApp, o e-mail, o Google Docs, deve-se manter todos os envolvidos conectados nessas ferramentas antes, durante e depois do processo, visando ao acompanhamento, à checagem e às devidas correções.

Dentro da escrita compartilhada e dos quatro modos de produção colaborativa de um texto, notou-se a importância de se estabelecer alguns papéis a serem desenvolvidos pelos estudantes durante o processo de EC, seriam eles: escritor; consultor; editor; revisor; líder do grupo; e facilitador. Ao separarem os alunos em pequenos grupos, dois ou mais participantes podem desempenhar tais papéis, promovendo responsabilidade, organização e estruturação do texto. Além disso, as ações bem delimitadas poderão trazer dados, ideias, imagens, links entre outros conteúdos, fomentando informações relevantes ao trabalho, visando promover também momentos de análise textual em sua totalidade.

Por fim, destaca-se que, com essas divisões, os alunos podem ter contato com diferentes pontos de vista, promovem-se discussões com os outros participantes, assim como com as revisões pontuais feitas no texto. Ao desempenhar múltiplos papéis durante o processo de EC, o aluno poderá desenvolver um olhar mais distanciado e, ao mesmo tempo, próximo do processo de produção textual, pois ele precisa conduzir a equipe em alguns processos, não necessariamente pontuais da escrita, mas que sejam capazes de ajustar os principais problemas encontrados.

Na seção quatro do capítulo cinco, um importante conceito foi abordado, sendo ele muito relevante para este trabalho, sobretudo devido aos percalços enfrentados no seu desenvolvimento: os modos da EC, baseados, basicamente, em atividades síncronas ou assíncronas. Durante o processo de escrita colaborativa, o professor pode estabelecer, juntamente aos alunos, quatro modos de escrita compartilhada: 1º)

no mesmo local e ao mesmo tempo; 2º) em locais diferentes e ao mesmo tempo; 3º) no mesmo local e em tempos diferentes; 4º) e em locais diferentes e em tempos diferentes. Essas atividades, tanto as assíncronas quanto as síncronas, possibilitam momentos de interação e aprendizagem para os alunos, mas tudo isso dependerá como será conduzido o processo, na disponibilidade de aparelhos no ambiente escolar, se há aparelhos no lar dos alunos e se os alunos terão disciplina em interagir fora da escola tanto nos mesmos momentos ou em momentos distintos.

Após toda a síntese organizacional que a EC permite desenvolver, por meio de atividades contextualizadas, tanto no espaço escolar quanto fora dele, buscou-se construir um percurso teórico sobre a wiki, que são várias páginas interligadas, podendo ser visitadas e editadas por quaisquer estudantes, o que torna bastante prático para a reedição e futuras visitas.

No capítulo seis, “WIKI: um espaço de muitas oportunidades”, procurou-se mostrar que, muitas vezes, mesmo não sendo vista com bons olhos pelos professores e não aparentando credibilidade – muitas vezes por puros preconceitos –, essa ferramenta pode ser muito útil ao contexto escolar desde que seja trabalhada de forma contextualizada, por exemplo, ao se criar um dicionário com verbetes elaborados pelos alunos em um projeto multidisciplinar de linguagens e ciências da natureza.

No último capítulo, sete, “Oficinas: da teoria à prática – uma tentativa de elaboração de um projeto de letramento”, inicialmente, objetivou-se mostrar que, a partir de uma demanda específica dos alunos em escrever uma resenha, teríamos uma proposta de projeto de ensino com oficinas, as quais os alunos colocariam a mão na massa ao realizar as atividades de escrita compartilhada. Contudo, devido ao contexto da pandemia de coronavírus vivenciada desde o início de 2020, não foi possível aplicar tais atividades. Se o projeto tivesse sido aplicado, seria possível promover práticas de promoção dos múltiplos letramentos da esfera social, não somente da plataforma na qual eles iriam produzir as resenhas, mas também de vários outros recursos e caminhos que os levassem a produzir esses textos.

Nesse sentido, devido às necessidades de mudanças, como proposta final deste estudo, foi elaborada uma proposta de atividades de EC a serem desenvolvidas futuramente, por mim, idealizador do projeto, ou por demais professores que possa se beneficiar deste trabalho. Todo o percurso esquematizado no capítulo sete foi pensado para orientar professores e professoras sobre o possível trabalho com a EC, e para ajudar os alunos a adquiram habilidades de escrita individual e colaborativa.

Além disso, objetiva-se com a proposta elaborada que os alunos desenvolvam habilidades de criatividade, de cooperação e socioemocionais, para que eles cheguem ao Ensino Médio com uma maior segurança em relação ao próprio texto e saibam trabalhar em grupo.

É importante ressaltar que a pandemia de coronavírus inviabilizou a aplicação das oficinas propostas pelo fato de os alunos não terem, em sua maioria, computadores, celulares ou *tablets* em casa. Ademais, muitos alunos não têm Internet fixa, nem móvel, dependendo, muitas vezes, apenas da rede da escola, da igreja, shoppings e demais espaços que disponibilizam Wi-fi grátis. Vejo que as dificuldades enfrentadas em cumprir as aspirações iniciais mais do que dizem respeito à própria execução deste trabalho, mas elas escancararam problemas sérios vividos por nossos alunos e alunas na rede pública de educação, uma realidade de desigualdade e de dificuldades, uma realidade de marginalizações.

Destaca-se que, se estivéssemos em um outro contexto social e político em nosso país, porventura essa pesquisa teria outros desdobramentos, pois seria possível a aplicação e o desenvolvimento das atividades.

Enfim, após os anos que passei imerso nos estudos sobre a Escrita Colaborativa e nas leituras sobre os nortes teóricos que escolhi, sinto-me preparado para inovar e trazer aos meus alunos uma visão mais clara sobre a escrita de textos, perceber os sentimentos positivos e negativos que surgirão nesse processo, proporcionando práticas de letramento digital e, conseqüentemente, os multiletramentos.

Essa sensação se deve às leituras críticas, às associações e à proposta pedagógica que me proponho. Acredito que, o que me possibilitou todo esse exercício foi colocar-me, quando era necessário, no “lugar” de um professor-pesquisador, “chão de escola”, ou na visão de aluno, sujeito político que deve usufruir de uma educação básica de qualidade e emancipatória. Estar no lugar do outro, pensar como o outro, sentir e explicar as ações como o olhar do outro são sentimentos que estão alinhados aos desafios da educação contemporânea.

Ainda, vejo como o uso da Wiki cria oportunidades de desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da leitura e da escrita, possibilita um desdobramento da criatividade, da colaboração, da imaginação, além de proporcionar o uso das tecnologias. Foram exercícios constantes durante a escrita desta dissertação e, para isso, sempre recorri a meus arquivos e repertórios como forma de endossar o que



defendo. Em resumo, absorvi os conceitos propostos pelos teóricos e busquei transformá-los em escrita, executando a escrita não apenas de um, mas de vários.

Portanto, a elaboração e a execução desta pesquisa, assim como a impossibilidade de aplicação das oficinas, mesmo que de forma remota, com os meus alunos, mostrou-se um enorme desafio. Em diversos momentos me pareceu intransponível, pensei em desistir, pelas circunstâncias que o mundo trazia já lá no início de março de 2020 e pelo que ainda poderá se tornar a escola no pós-pandemia. Entretanto os conceitos bases para a proposta das oficinas, a vontade de promover um ensino de qualidade em produção de textos em ferramentas digitais me deram forças para que concluísse este estudo.

Este trabalho demonstrou que a inovação docente, a autodisciplina e a empatia pelos educandos são de suma importância para a concretização de um trabalho acadêmico com eficiência e na promoção de uma sala de aula atrativa. Sobretudo, o que espero, a partir dos resultados aqui obtidos, é que esta pesquisa inspire professores e professoras da Escola Estadual Silviano Brandão, e de quaisquer outras instituições de ensino do Brasil, a lidarem com a escrita de forma significativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHÉLOZ, D. **Progression de texte dans les redactions conversationnelles**: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.165-199.

ARAUJO, Claudia Gean Carneiro; DE OLIVEIRA PAZ, Ana Maria. **Letramento digital**: entraves e possibilidades para o uso das novas TICs nas aulas de língua materna. VI Coned - Congresso Nacional de Educação, 2019.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1983.

BECK, E.; BELLOTTI, V.M. 1993. **Informed opportunism as strategy**: Supporting coordination in distributed collaborative writing. In: **EUROPEAN CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK**, 3, Milão. apud PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.19, pp.20-28.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 60, p. 531-555, 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999 *apud* KERSCH, Dorotea Frank. SCHLEMMER, Eliane. MARTINS, Ana Patrícia Sá. **MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA**: Aprendizagens Na, Para A E Além Da Escola. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

CONSED, Conselho Nacional de Secretário de Educação. **Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Documento final. Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/formacao-continuada-de-professores/documentos-do-gt-de-formacao>. Acesso em 12 jul. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'ANDRÉA, Carlos. **Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português**: a edição colaborativa de “Biografias de Pessoas Vivas”. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, 2011.

DIAS, Anair Valênia M. **Hipercontos multissemióticos**: para a promoção dos multiletramentos. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

DUDENEY, G. **Letramentos digitais**. Trad. Macos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016. *apud* PAIVA, Francis Arthuso. Manutenção do tópico discursivo de resenha de estudantes com autoria compartilhada em escrita colaborativa na wiki. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. 2020, v. 20, n. 01, pp. 15-31.

FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto) [online]. 2019, v. 63, n. 1 [Acessado 5 Outubro 2021] , pp. 133-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>>. Epub 30 Maio 2019. ISSN 1981-5794. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, p. 181-182, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 12 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996. 25p.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. **O texto na sala de aula**, v. 3, p. 127-131, 1984.

GREENBERG, S.; GUTWIN, C.; COCKBURN, A. **Using distortion-oriented displays to support workspace awareness** (Technical report). Calgary, University of Calgary, 1996. *apud* PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

KERSCH, Dorotea Frank. SCHLEMMER, Eliane. MARTINS, Ana Patrícia Sá. **MULTILETRAMENTOS NA PANDEMIA**: Aprendizagens Na, Para A E Além Da Escola. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, Artes Mé, 1997.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003. *apud* VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24366>. Acesso em: 22 set. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela. B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da linguagem materna. **Signo**. Santa Cruz, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2017.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

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. *apud* PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

MARINHOA, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.363-389, ago. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. Portal eletrônico do Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em 12 jul. 2021.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOVAIS, Ana Elisa Costa.; RIBEIRO, Ana Elisa.; D'ANDREA, Carlos F. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 101, p. 22-29, 2011.

OCDE. Meninos e meninas estão preparados para a era digital? **Pisa em foco**, v. 12, 2012. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50530774.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2014.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2005. Apud THEISEN, Jossemar de Matos. LEFFA, Vilson José. PINTO, Cândida Martins. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan./jun. 2014.

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2009.

PAIVA, Francis. **Produção de texto em ambiente wiki com edições colaborativas e criação de links**. IN: RIBEIRO, A; NOVAIS. A. (Orgs.) **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ. 2012.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidades de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2013.

PAIVA, Francis Arthuso. Conclusões sobre propostas de escrita colaborativa em wiki. IV SIELP, Uberlândia-MG. **Anais do SIELP**, 2014. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2583.pdf>. Acesso 12 jul. 2021.

PAIVA, Francis Arthuso. Proposta de escolarização da escrita colaborativa em wiki para alunos da educação básica: experiência com projeto de ensino e pesquisa desenvolvido e aplicado em 8 anos consecutivos. In: VII SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2020, Recife-PE. **Estudos de linguagem em perspectiva**. Recife: UFRPE, 2019. p. 1-7623.

PAIVA, Francis Arthuso. Manutenção do tópico discursivo em resenha com autoria compartilhada de escrita colaborativa em wiki. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 15-32, mar. 2020. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/7305](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/7305). Acesso em: 20 jun. 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da Internet** = ressignificando a produção textual na escola. 2011. 247 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizont e: RHJ, 2013.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida. **Manual de procedimentos da ferramenta wiki**. Unesp, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65968>. Acesso em 12 jul. 2021.

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium**. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-107.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

SANTOS, Jailze de Oliveira Santos. Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal. **V Siget - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textual**. Caxias do Sul, Brasil, 2009.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação infantil do campo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. *apud* ARRUDA, Jorge José de. CHAVES, Belmira Batista. A Importância da Horta na Escola. **Instituto Saber de Ciências Integradas**, v. 15, n. 1, 2015.

SOARES, Magda. Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 1986.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. 13-ed. São Paulo: Ática, 2017.

SOUZA, C. M. ; KUBO, Aurélio. . Escrita colaborativa no google drive: análise das interações on line entre professor e aluno em busca da coerência argumentativa. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 08, p. 53-75, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. (Org). **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres, Longman, 1995.

TANZI NETO, Adolfo et al. **Os multiletramentos em ambientes educacionais**. In: ROJO, Roxane (org). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158. *apud* ARAUJO, Claudia Gean Carneiro; DE OLIVEIRA PAZ, Ana Maria. Letramento digital: entraves e possibilidades para o uso das novas TICs nas aulas de língua materna. VI **Coned - Congresso Nacional de Educação**, 2019.

VAL, Maria da Graça Costa. **Texto e textualidade**. Redação e textualidade. São Paulo, 1991.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24366>. Acesso em: 22 set. 2021.

WOLFE, Joanna. **The role of writing in effective team projects**: students and professionals differ. *Frontiers in education conference (FIE), EUA, Proceedings*. out. 2005.