

Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do ensino médio

Collaborative writing practices and multiliteracies in high school textual production

Daiane Mari da Silva Pierezan  

daianinha_mari@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Greice da Silva Castela  

greicecastela@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Resumo

Este artigo apresenta uma análise de práticas colaborativas de escrita utilizadas em uma produção textual coletiva do gênero discursivo comentário online, produzida na plataforma digital Google Docs, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de um Colégio do município de Palotina-PR. A pergunta que norteou a pesquisa foi: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário online? A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa qualitativa e do tipo pesquisa-ação. O corpus da pesquisa consiste no comentário online em grupo e foi analisado, em suas etapas de escrita e reescrita, armazenadas no histórico de versões do Google Docs, a fim de identificar que aspectos das práticas colaborativas de escrita e que elementos dos multiletramentos os estudantes utilizaram. O embasamento teórico pautou-se em autores como Koche (2010), Pinheiro (2011), Mendonça (2018), Rojo e Moura (2012), Coscarelli (2016), Ribeiro (2018), entre outros. Os dados revelaram resultados muito positivos, posto que os estudantes participaram efetivamente da atividade tanto de escrita como de reescrita, produziram o texto do gênero discursivo proposto, tendo realizado as práticas colaborativas de escrita na construção coletiva do texto e conseguido inserir elementos de multiletramentos nele.

Palavras-chave

Práticas Colaborativas de Escrita; Google Docs; Multiletramentos.

Abstract


This article presents an analysis on collaborative writing practices used on a collective online comment writing discursive genre, produced on the digital application Google Docs, approaching the racism theme with senior year high school students from a municipal school in Palotina, PR. The question that guided the research was: How can collaborative writing contribute to online comment writing discursive genre? The research falls within the Applied Linguistics field, being a qualitative research, particularly an action research kind. The research's corpus consists on online group commentary and was analyzed, on the written and rewritten steps of an online comment production stored on Google Docs version history, in order to identify which aspects of collaborative writing practices and which elements of the multi-tools students used. The theoretical basis was centered around authors like

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 29/05/2020

Aprovação do trabalho: 22/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4021

COMO CITAR

PIEREZAN, Daiane Mari da Silva; CASTEL, Greice da Silva. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do ensino médio. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 292 - 313. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4021>.

Distribuído sob



Pinheiro (2011), Rojo e Moura (2012), Coscarelli (2016), Ribeiro (2018), among others. The data reveals very positive results, since students that effectively participated in both the written and rewritten activity, produced the proposed discursive genre text, having done the collaborative practices of collective written text construction and being able to insert multiliteracy elements in it.

Keywords

Collaborative Writing Practices; Google Docs; Multiliteracy.

Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos em relação à análise das práticas colaborativas de escrita realizadas, por meio da plataforma digital *Google Docs*, por alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública no município de Palotina – PR, na produção de comentário *online*. A pergunta que norteou a investigação foi: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário *online*? Para respondê-la, analisamos estratégias, atividades, papéis e modos colaborativos de escrita na produção textual dos alunos e, também, as etapas de escrita e a interação entre os estudantes, adequação ao gênero e elementos de multiletramentos.

O *Google Docs*, como descrito por Rojo (2013, p 85-86),

é um ambiente gratuito de escrita colaborativa online, construído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público restrito de colaboradores. O conteúdo inicialmente exposto pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador (ROJO, 2013, p 85-86).

Nossa pesquisa possui como diferencial¹ o fato de não termos encontrado nenhum trabalho que contemplasse o uso de práticas colaborativas de escrita nas aulas de língua portuguesa por meio do gênero comentário *online* para alunos do Ensino Médio.

Após uma breve revisão teórica sobre práticas colaborativas de escrita, gênero discursivo comentário *online* e multiletramentos, apresentamos a metodologia utilizada e passamos à análise.

¹ Dentre os trabalhos pesquisados no banco de teses e dissertações da CAPES que abordam o uso dele como ferramenta de ensino nas aulas, destacamos dois voltados para seu uso em aulas de língua portuguesa: a pesquisa de Maciel (2016), que buscou depreender que ganhos a exploração de práticas letradas em ambiente virtual colaborativo podem ser obtidos para a produção de escrita para alunos do Ensino Fundamental, e a investigação de Aciri (2013), que buscou demonstrar que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa, por meio do *Google Docs*, potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria para alunos do Ensino Médio.

1. Práticas colaborativas de escrita

O trabalho por meio da colaboração possibilita aos envolvidos o desenvolvimento de sua escrita, ao mesmo tempo em que contribui para o conhecimento (SOUZA, 2004). A colaboração entre os sujeitos já se fez presente antes mesmo da própria produção textual, o que designa o caráter colaborativo maior nas práticas do que na própria escrita em si. Essa característica é que justifica o uso do termo práticas colaborativas de escrita, doravante PCE.

A partir das considerações de Pinheiro (2013) pode-se afirmar que as PCE são entendidas com base em duas características primordiais: sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita e também a participação de duas ou mais pessoas, ainda que não seja durante todo o seu processo.

Pinheiro (2011) e Bolsarin (2017) tomam como referência o trabalho de Lowry; Curtis; Lowry (2004) para descrever o processo das PCE por meio das atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, papéis colaborativos de escrita, modos de controle de documentos e modos colaborativos de escrita, descritas a seguir.

Como esses autores relatam, nas atividades colaborativas de escrita, o planejamento está relacionado à organização do trabalho, pensando nos objetivos e na geração de informações para que a atividade de escrita aconteça. A elaboração do texto se estabelece por meio dos diálogos, das observações e das anotações realizadas no momento do planejamento feito pelo grupo. Já a revisão, fundamenta-se na avaliação e na revisão do texto produzido pelos integrantes do grupo.

As principais atividades colaborativas de escrita, de acordo com os autores citados, são: *brainstorming*, esboço, rascunho, revisão inicial, revisão e edição. No *brainstorming*, os integrantes do grupo organizam as ideias para produzir o texto. O esboço revela a decisão do grupo referente ao que será produzido, a partir do que foi dialogado na primeira atividade “e se impõe, então, a direção para a qual o documento a ser elaborado vai seguir, incluindo suas seções e subseções” (PINHEIRO, 2011, p. 229). O rascunho se refere ao texto inicial do documento, envolvendo processos de escrita e reescrita. A revisão inicial do trabalho é a atividade realizada por alguém do grupo que comenta e sugere correções. Já a revisão é feita por algum integrante do grupo que relê o documento, observa todos os comentários feitos e, por fim, realiza as alterações indicadas na revisão inicial. Por último, a edição costuma ser feita por uma pessoa específica do grupo que insere

no documento todas as alterações e mudanças solicitadas pelo grupo.

Em relação às estratégias colaborativas de escrita, na escrita de um único autor, os integrantes do grupo interagem e chegam a um consenso para que somente um indivíduo exponha no documento as ideias construídas pelo todo. Na escrita em sequência, uma pessoa começa a escrever o texto e os outros membros do grupo vão inserindo suas contribuições. Já a escrita em paralelo acontece quando o grupo realiza o trabalho de escrita de determinadas partes, sendo estas divididas desde o início da produção do texto para que todos os membros atuem como escritores. Por último, temos a estratégia colaborativa de escrita reativa, em que os componentes criam um documento em tempo real, “reagindo às mudanças e contribuições de cada um do grupo e ajustando o texto, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado” (PINHEIRO, 2011, p.230).

Sobre os papéis colaborativos de escrita, seis papéis podem ocorrer. O escritor é responsável por escrever todo ou parte do texto. O consultor costuma ser externo e dá um parecer ou alguma colaboração para o conteúdo. O editor tem responsabilidade em relação à produção, podendo alterar conteúdo e estilo. O revisor dá parecer sobre o conteúdo, mas não modifica o texto. O líder se destaca no grupo como responsável pela escrita e pelo processo de produção. E, por fim, o facilitador é um membro externo, que lidera a equipe, mas não em relação ao conteúdo do texto.

Os modos de controle de documentos são descritos como modos de conduzir no grupo a produção de um documento. Há quatro tipos principais de controle. No centralizado, uma pessoa realiza a escrita. No rotativo, ocorre rotatividade do responsável pela escrita. No independente, várias pessoas são responsáveis pela escrita, sendo que cada uma somente em sua própria parte. E, no compartilhado, divide-se a responsabilidade entre todos, bem como o controle de todas as partes conjuntamente.

Por último, os diferentes modos colaborativos de escrita se relacionam ao grau de proximidade física do grupo. Este se refere a integrantes do grupo estarem ou não juntos no momento da escrita e ao grau de sincronia, que remete ao momento exato da escrita de cada participante. Esses modos podem ser síncronos com alterações realizadas no texto percebidas em tempo real pelo grupo ou assíncronos com modificações no texto realizadas e visualizadas em tempos diferentes.

2. Multiletramentos

O termo multiletramentos surgiu em 1996, em um manifesto elaborado por pesquisadores da Austrália, Estados Unidos e Inglaterra que ficou conhecido como o Grupo de Nova Londres. Como afirmam Rojo e Moura (2012), multiletrar é desenvolver no aluno habilidades que o torne capaz de construir sentidos por meio de textos em que elementos, como, por exemplo, visuais, verbais, e semióticos estejam juntos, estruturados de maneira que a leitura não seja sequencial. Isso demanda da escola, em especial, do professor de Língua Portuguesa, uma intervenção pedagógica que viabilize ao aluno diferentes maneiras de construir o sentido. O mesmo cenário acontece na escrita, porém, o suporte de produção para o aluno além do papel, passa a ser também a tela do computador conectado à *internet*.

Esses autores mencionam que os novos letramentos envolvem a linguagem como prática social e conduzem à compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos a partir das práticas de letramento contemporâneas. Coscarelli e Cani (2016, p. 23) explicam que “A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação”.

Em relação aos multiletramentos, Rojo e Moura (2012) esclarecem que

Em qualquer sentido da palavra “multiletramentos” no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem-, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO e MOURA, 2012, p.22-23).

Dessa maneira, os multiletramentos abrangem a multiculturalidade e a multimodalidade, contemplando as diferentes culturas e as múltiplas linguagens utilizadas na sociedade. Quando os autores mencionam a diversidade de linguagens referem-se aos textos compostos de múltiplas linguagens que podemos acessar na *web*. Ou seja, os diferentes modos que se apresentam nos textos como, por exemplo, a mistura de imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a jun-

ção de diferentes semioses que integram os textos contemporâneos e “exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Além disso, os multiletramentos são interativos e colaborativos, por exemplo, na interface, nas ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos² e nas redes sociais.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a diversidade de recursos semióticos para compor textos impressos ou digitais é denominada de multimodalidade. Rojo e Moura (2012) se referem à multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos como a combinação de diferentes linguagens para a formação de um texto. A multissemiose ou multimodalidade abrange não somente a escrita, mas também, a fala e a imagem, levando em consideração a leitura e a escrita de textos em circulação social, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou impressas, isto é, textos contemporâneos, que exigem multiletramentos.

Ribeiro (2018) expõe diferentes sentidos que uma imagem pode acarretar em um texto verbal:

Em uma página, por exemplo, uma imagem pode completar o que faltou a uma palavra dizer; uma palavra pode ajudar a explicar e a entender uma imagem; uma palavra pode desdizer uma imagem, que pode funcionar de maneira irônica, por exemplo; uma imagem pode repetir a informação dada por uma palavra; ou pode contrariar em muito uma palavra; ou a palavra contrariar a imagem (RIBEIRO, 2018, p. 66).

Além disso, também é preciso considerar, como ressalta Coscarelli (2016), que a profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, descentraliza o papel da linguagem verbal e escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses.

3. Gênero discursivo comentário *online*:

Dentro dos estudos dialógicos, compreende-se que todo enunciado apresenta as características de um determinado gênero do discurso, ou seja, assume configurações estabelecidas sócio-historicamente, já que os gêneros atendem

2 Segundo Castela (2007), o hipertexto (HTML- Hypertext Markup Language) constitui uma estrutura possível em qualquer suporte, mas melhor realizada quando os textos estão digitalizados e disponíveis em redes de computadores. Trata-se não só de um artifício gráfico, mas de uma maneira diferente de leitura. Acreditamos que o hipertexto resulta em autonomia nas escolhas do leitor navegador, pois este decide quais leituras deseja realizar e define o caminho que pretende trilhar.

às especificidades de sujeitos inseridos em um lugar social e histórico. Conforme Bakhtin (2003), o gênero pode ser encontrado em qualquer prática social realizada pelo sujeito. Cada enunciado considera a esfera de circulação ou campo de atividade humana, não só pelo seu conteúdo temático, estilo, mas principalmente por sua construção composicional. Esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Diante disso, cremos ser relevante observar o conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, considerar o estilo verbal relacionado aos recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, hipertextuais e semióticos, e também a construção composicional que se relaciona à estruturação geral interna do enunciado.

Koche (2010) explica que o gênero circula em *sites* de qualquer natureza (jornalística, rede social, científica etc.). Além disso, sua função social manifesta posicionamento dos leitores por meio da opinião desses sobre os textos publicados. Embora o comentário *online* não tenha a sua origem no meio digital, é importante ressaltar que esse meio deu-lhe maior visibilidade. Em muitos *sites*, é comum encontrarmos um espaço para a publicação dos comentários, acompanhado de frases como: “Deixe seu comentário” ou “Seja o primeiro a comentar essa notícia”. Percebe-se, assim, que há um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário, a fim de permitir a interação dos leitores.

No comentário *online*, o texto-base para sua escrita, em geral, é uma publicação de outro gênero discursivo, podendo ser também uma resposta a outro comentário *online*. De acordo com Koche (2010), o comentário/comentário *online* tem por objetivo mostrar um posicionamento a partir da apreciação de um fato ou uma problemática. Pode apresentar uma crítica, um apoio, questionamento, ironia ou complemento de uma informação. O processo de interação no gênero comentário *online* no tocante à recepção não se restringe a uma leitura passiva, pois, ao produzir um comentário o leitor contribui acrescentando informações e influenciando a compreensão e ponto de vista de outros leitores sobre o texto-base apresentado.

O gênero configura-se como um texto curto que aparece abaixo de uma informação ou texto-base veiculado. Podem ser escritos um número ilimitado de comentários a partir de um texto, podendo estar relacionado ao texto-base, a outros comentários já feitos sobre o texto-base, a outro comentador ou pode, ainda,

relacionar-se indiretamente com as vozes sociais que discutem a temática abordada. O comentador também tem a possibilidade de comentar e se dirigir explicitamente ao comentário de outra pessoa, apoiando ou discordando. O comentário *online*, às vezes, não replica diretamente o texto-base, nem um comentário já feito, mas pode abordar outras informações não apresentadas no texto-base em relação ao que está sendo discutido e, além disso, o comentário *online* pode ter como texto-base diferentes gêneros discursivos.

O suporte desse gênero permite o uso de ferramentas virtuais que possibilitam ao comentador replicar qualquer comentário, sem manter uma ordem cronológica ou espacial. Observa-se, ainda, que esse gênero pode apresentar linguagem formal ou informal, dependendo do contexto e, embora tenha base argumentativa, o vocabulário normalmente não é rebuscado. Ademais, este gênero permite ao internauta-escritor a inserção de elementos multissemióticos como *links*, hiperlinks, imagens e vídeos, para exemplificar ou reforçar o posicionamento do autor diante do texto produzido. Além disso, “o acesso à informação virtualmente não tem a distância geográfica como empecilho” (MENDONÇA, 2018, p. 12), pois mapas, vídeos e outras ferramentas permitem aos leitores se encontrarem no contexto do texto veiculado.

4. Metodologia

O trabalho insere-se no campo da Linguística Aplicada, sendo considerada uma investigação qualitativa-interpretativista e uma pesquisa-ação. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado de Pierezan (2019). Devido à extensão deste artigo, optamos por focar aqui apenas a produção coletiva dos estudantes³. Para geração dos dados apresentados neste texto, utilizamos anotações sobre o *feedback* dos estudantes nas aulas e a produção textual realizada no programa *Google Docs* pelos alunos.

A pesquisa teve como sujeitos alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio público estadual, localizado no município de Palotina, no oeste do Paraná. A escola em questão possui dois laboratórios de informática com aparatos tecnológicos em bom estado, tais como: 39 computadores com teclado, mouse e caixas de som e velocidade de *Internet* suficiente para desenvolver as atividades em rede com os alunos.

³ Não expomos aqui, portanto, todo processo de discussões sobre a temática do racismo e do preconceito racial, as questões elaboradas sobre o gênero discursivo e as produções individuais que antecederam à produção em grupo e que estão descritas em Pierezan (2019).

A turma do 3º ano, na qual a pesquisa desenvolveu-se, tinha 23 alunos matriculados, com a faixa etária entre 16 e 17 anos. Os estudantes foram divididos em quatro grupos e após a produção individual do comentário *online*, todas as etapas da pesquisa foram desenvolvidas de forma coletiva. Para isso, criamos um documento no *Google Docs* para cada grupo. Optamos pelo *Google Docs*, oferecido pelo *Google Drive*⁴, pois permite a edição do documento por várias pessoas. Todas as edições em um documento são automaticamente registradas e podem ser visualizadas no histórico de revisões, que se encontra na barra lateral à direita da tela. Este histórico mostra as versões do texto, identifica a data e o horário da última edição, bem como os coautores (representados por cores diferentes) que acessaram e editaram aquela versão, o que permite saber qual foi a colaboração de cada usuário na atividade.

Neste artigo, enfocamos o comentário *online* coletivo de um grupo apenas, composto por cinco alunos, a fim de que a análise não se tornasse muito extensa. A escolha desse grupo ocorreu pelo fato de o mesmo ter apresentado o maior número de versões e edições registradas pelo *Google Drive*, o que pode indicar maior envolvimento com a atividade.

Substituímos o nome de cada integrante do grupo por um nome fictício, objetivando preservar a identidade de cada participante. Os alunos foram assim representados: Sara cor preto escuro, Sofia cor preto intermediário, Gustavo cor marrom, João cor cinza escuro, Maria cor cinza intermediário e Betina, cor cinza claro⁵. Por meio de um histórico de versões que a plataforma disponibiliza o professor consegue visualizar o que cada estudante realiza e, também, o dia e o horário que interagiu no documento.

Realizamos as aulas nos meses de maio e junho de 2019, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 16 aulas presenciais com dois encontros semanais, com aulas de 50 minutos. A maior parte da produção textual ocorreu fora da escola, por meio do programa *Google Docs*. Primeiro, explicamos esse programa e dividimos a turma em 4 grupos. Realizamos com os alunos o reconhecimento do gênero e ativação de conhecimentos prévios deles sobre o gênero e a temática a ser abordada. Eles assistiram ao vídeo *Uma grande lição das nossas crianças sobre o Racismo*, disponível em: <https://www.youtube.com/>

4 O *Google Drive* fundamenta-se no conceito de computação em nuvem, pois cada usuário poderá armazenar arquivos e acessá-los a partir de qualquer computador ou em outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à *internet*, bem como criar e editar qualquer documento *online* simultaneamente com colaboração em tempo real.

5 Trocamos as cores originais porque a revista publica imagens somente em preto e branco.

[watch?v=kSxfom_eRYk&t=105s](#). Na sequência, realizamos perguntas orais sobre o vídeo. Os alunos fizeram a leitura de alguns comentários sobre o vídeo e responderam perguntas escritas sobre os comentários apresentados. Depois explicamos as principais características do gênero comentário *online* e os alunos realizaram a leitura de outro comentário *online* sobre o vídeo. Após isso, fizemos perguntas sobre a análise do contexto de produção e a finalidade do gênero, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo do comentário *online*. Na sequência, solicitamos a produção individual de um comentário *online*, os alunos realizaram reescritas após nossos comentários sobre as produções, e postaram a versão final dos comentários *online* individuais no *You Tube*, plataforma em que ocorreu a circulação do vídeo que motivou o texto. A atividade seguinte foi a produção coletiva de um comentário *online* por cada grupo da turma utilizando o *Google Docs*. Todas as atividades de produção textual iniciaram em sala de aula e continuaram acontecendo fora da escola. Após tecermos comentários sobre a produção coletiva e os estudantes terem realizado reescritas da produção, postaram a versão final como comentários da postagem realizada pela professora no grupo da turma no *Facebook*.

Para a visualização das atividades de produção textual realizada em grupo, valemo-nos da opção “ver históricos de revisões”, uma caixa que fica na lateral direita da tela do *Google Docs* e indica todas as alterações que o texto recebeu. Nesse mesmo local estão listados quais usuários compartilharam o documento e os diferencia com uma pequena legenda colorida. Desse modo, conseguimos saber exatamente o que cada aluno fez, observando as respectivas alterações no documento pela cor atribuída a cada autor, uma vez que cada trecho modificado ou inserido assume a tonalidade correspondente a de seu usuário. Há, ainda, a opção “mostrar revisões mais detalhadas”, que permite a visão de cada mudança de forma mais detalhada.

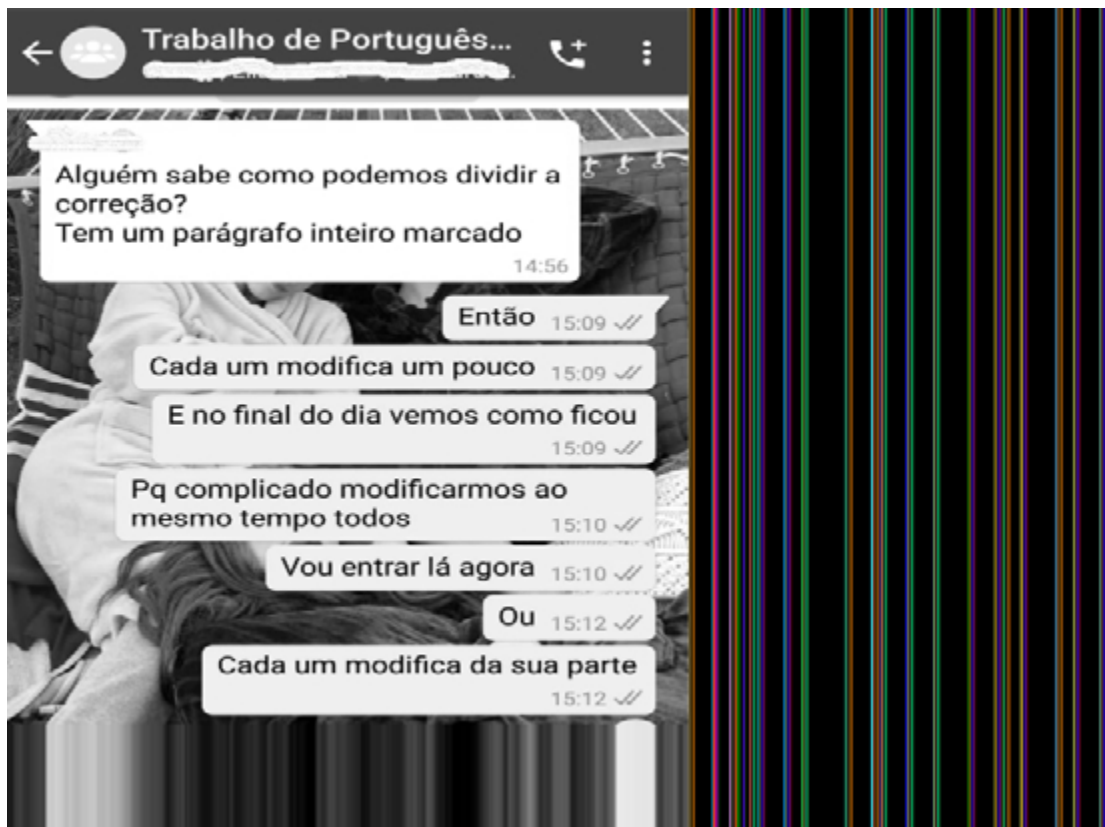
Em decorrência disso, os comentários resultantes do processo foram analisados em multicamadas, isto é, foram consideradas as diversas versões pertinentes registradas pela plataforma, de modo a avaliar e interpretar as edições realizadas no corpo do documento, o conteúdo e a função das imagens e dos *links* inseridos.

Também consideramos postagens no grupo de *WhatsApp* que o grupo de alunos selecionado criou para se comunicar durante a produção textual. A seguir apresentamos a análise das práticas colaborativas de escritas utilizadas pelos alunos na produção coletiva.

5. Estratégias, atividades, papéis e modos colaborativos de escrita, etapas da escrita e interação entre os estudantes

O comando para a produção coletiva do comentário *online* foi inserido e compartilhado com os alunos no dia 3 de junho de 2019, no grupo da turma no *Facebook*.

Figura 1 - Comando para produção coletiva do gênero discursivo comentário *online* publicado no grupo fechado da turma no *Facebook*



Fonte: Facebook da turma

Nesse dia, iniciamos as práticas colaborativas de escrita na sala de aula. Para isso os integrantes reuniram-se de acordo com seu grupo e, embora estivessem sentados juntos, cada um utilizou seu dispositivo móvel para realizar a atividade.

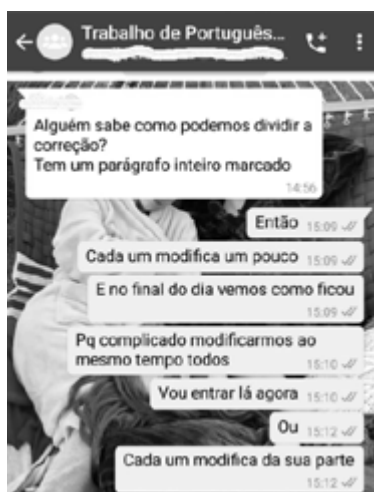
Naquele momento, eles realizaram a atividade colaborativa de escrita *brainstorming* que prevê a discussão de ideias e, nesse caso, a discussão ocorreu oralmente. Frente a isso, debateram sobre o vídeo e sobre como poderiam elaborar o texto, qual seria o posicionamento do grupo, se colocariam algum hiperlink

relacionado ao comentário *online* coletivo, e como fariam o esboço. Ao finalizar a discussão, aprovaram a escrita dos colegas no documento que ainda estava incompleto.

Sara escreveu os dois primeiros parágrafos. Já Betina, editou isso e redigiu um terceiro parágrafo, referindo-se a outro vídeo que contempla um caso de racismo, relacionando assim, a coerência com o que foi escrito pela outra aluna.

Antes de iniciar o processo da reescrita, os alunos utilizaram um grupo de *WhatsApp* para combinar como fariam as correções. A seguir temos um *print* de uma das interações.

Figura 2 – Print da conversa dos alunos pelo *whatsApp*



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Podemos observar que os alunos dividiram a responsabilidade entre eles e acordaram que cada membro deveria interagir na plataforma trazendo suas contribuições.

A seguir temos a versão final do comentário coletivo com todas as alterações do processo de reescrita.

Quadro 1 – Versão final do comentário *online* com as 136 edições

~~Acreditamos Observamos que a escolha de crianças negras e pardas foram para o vídeo foi para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso;; concordamos pensamos Pensamos com os que o vídeo tem como objetivo que demonstra a realidade das pessoas que sofrem racismo, sendo que racismo é passar uma mensagem em relação a bondade das crianças crime, pois crime pois mesmo que mMesmo em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe o racismo muita discriminação racial, também além Além disso, nos mostra a pureza das crianças e que dDevemos tratar bem as pessoas indiferente sem fazer discriminação de sua raça, cor, ou cor pois muitos hoje em dia sofrem calados, como em uma sala de aula que um comentário mal intencionado pode ofender, e acabam muitas vezes p e o por medo ou até mesmo vergonha vergonha acabam não contando a pessoa não conta aos pais ou a um responsável.~~

~~Concordamos com alguns comentários do vídeo, na questão da falta de crianças brancas, que tendem a fazer mais racismo mesmo que entenda sobre e o que se trata, já que as mesmas não sofrem tanto quanto uma pessoa negra. Vemos no vídeo a ausência de crianças brancas, pois as mesmas também já sofreram alguma injúria que precisa ser relatada. Desde cedo as crianças do vídeo já demonstram atitudes de "gente grande", pois mesmo sendo incentivadas a tentar rebaixar a moça por sua cor de pele, não conseguiram expor os depoimentos racistas escritos no papel, praticar do racismo, elas não conseguiram, muito provável por já terem sofrido ou presenciado este tipo de cena e imaginam o quão ruim é estar do outro lado. Desde cedo as crianças são incentivadas ao racismo, tanto por comentários ou zombaria, mas no vídeo fica claro que as crianças não veem isso e sim a dor de falar aquelas frases sendo que alguns não conseguiam nem ler. Um outro exemplo de experimento exemplo disso, é um vídeo que escolhemos com o título o No vídeo chamado Racismo, experimento social, é o vídeo que se trata de um brasileiro que se passa por estrangeiro, onde também dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários. racistas e preconceituosos, como o vídeo das crianças, só que agora nas ruas~~

~~Link do Vídeo → <https://www.youtube.com/watch?v=q00h1rL2IK4>~~

~~Gostaríamos que aquelas pessoas que tiveram atos preconceituosos tenham as devidas consequências pelas atitudes desrespeitosas e que diminua a ocorrência de constrangimentos causado por qualquer tipo de desrespeito.~~

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Pelas cores apresentadas, é possível ver a participação de todos os cinco alunos na escrita deste texto.

O texto produzido coletivamente pode passar por diferentes estratégias colaborativas de escrita, que são conceituadas por Lowry *et al.* (2004) como sendo “a abordagem global de uma equipe para coordenar a redação de um documento colaborativo geral” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 75, apud BOLSARIN, 2017, p. 39). Nesta compreensão, as contribuições podem ocorrer por autor único, em sequência, em paralelo ou em reativa. Na produção desse grupo, evidenciamos mais de uma estratégia colaborativa de escrita.

Na primeira escrita coletiva, Sara e Betina usaram a estratégia de escrita reativa, na qual, conforme Pinheiro (2011), todos escrevem ao mesmo tempo sem divisão de partes e todos reagem às edições e às mudanças dos demais. Posteriormente, antes de terminarem a primeira reescrita do comentário, os alunos Gustavo, Maria, Betina e João fizeram novas alterações no texto por meio da mesma estratégia e, na segunda reescrita, João e Betina também editaram o texto ao mesmo tempo. Nesse caso, as ações colaborativas (estratégia reativa) entre os integrantes no documento vão acontecendo sem planejamento. De acordo com Pinheiro (2011), quando todos escrevem ao mesmo tempo pode não haver um consenso nas ideias, porque cada integrante escreve o que deseja e isso pode gerar dificuldades para terminar o texto.

Gustavo (marrom) utilizou a estratégia em sequência, pontuada por Pinheiro (2011) como aquela que uma pessoa do grupo começa a escrever o texto e cada um dos demais integrantes complementa-o, inserindo suas contribuições. Na produção em análise, o aluno deu continuidade ao parágrafo conclusivo escrito e adicionou o *link* de um vídeo que havia sido citado pela colega. Posto isso, verificamos que o aluno manteve a coerência no texto. Essa mesma estratégia foi utilizada por Sofia para concluir o comentário do grupo.

As últimas edições da primeira reescrita e as primeiras correções da segunda reescrita foram realizadas pela aluna Sara, por meio da estratégia de escrita autor único, na qual uma única pessoa fica responsável por redigir o documento comum do grupo. Nesse sentido, essa ação é considerada, por Pinheiro (2011), como uma prática colaborativa de escrita porque envolve uma equipe que trabalha em prol de um consenso coordenado, refletindo num documento que é escrito por um dos membros. Embora Betina estivesse *online* na plataforma, não fez nenhuma edição no documento. Posteriormente, os alunos João e Maria utilizaram novamente a estratégia de escrita autor único, uma vez que realizaram as interações no texto em dias diferentes.

Por último, a terceira reescrita do comentário *online* coletivo aconteceu pela estratégia de escrita único autor. Maria foi responsável por todas as edições do documento. Nesse caso, vimos que a aluna ficou responsável pela escrita, porém, houve a colaboração entre o grupo sobre o que ela deveria escrever e reescrever, pois os membros interagiram e discutiram e, por fim, elaboraram juntos o texto pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, por meio de um grupo criado pelos cinco integrantes desta equipe. Segundo Coscarelli (2016), promover práticas de leitura e de escrita por meio da escrita colaborativa pode ser uma possibi-

lidade de aproximar os alunos da escrita, em tentativa de motivá-los a escrever e orientá-los para que ao produzirem na tela, de modo coletivo, consigam observar suas dificuldades e sanar dúvidas.

Portanto, verificamos que nessa produção foram utilizadas pelos alunos as três estratégias de escrita, a reativa, em sequência e único autor. O comentário analisado contemplou as atividades colaborativas de escrita, em suas três dimensões, pois envolveram o planejamento, a elaboração e a revisão. Nessa produção tivemos: o *brainstorming* que ocorreu no momento da discussão de ideias sobre o vídeo “Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo” que havíamos trabalhado e que contou com a participação de todos os componentes do grupo; o esboço foi o direcionamento dado ao documento, no caso a plataforma *Google Docs* promovendo a interação entre eles para a organização da escrita no documento e as interações de planejamento sobre o comentário em sala de aula; o rascunho seriam as primeiras versões do documento até chegar à revisão inicial, quando ocorreria a primeira revisão do documento que realizamos na plataforma *Google Docs* pela opção comentar. Para essa revisão, apontamos melhorias no conteúdo, na gramática e no estilo do texto, compreendendo que revisão seriam as diversas versões que o documento passou com as alterações sugeridas na revisão inicial e, por fim, a edição. Depois de realizados os ajustes, o texto foi publicado no grupo do *Facebook* da turma.

No que diz respeito aos papéis colaborativos, os autores citados apontam que os integrantes do grupo podem desempenhar distintos papéis colaborativos durante a escrita, os principais seriam: escritor, consultor, editor, revisor, líder do grupo e facilitador. Evidencia-se que nesta produção todos desempenharam a função de escritores, pois os alunos foram, em sua totalidade, responsáveis pela escrita do documento, com diferentes níveis de participação. Compreendemos que, além da interação entre sujeitos proporcionada pelas PCE, estas também se relacionam com o caráter social, pois valores como respeito, paciência e confiança são exercidos no ato do trabalho colaborativo. Sobre o papel de editor, todos os membros do grupo fizeram modificações no documento, porém destacamos que foram Sara e Maria as alunas que mais realizaram as edições no texto. Em relação ao papel de líder, este foi assumido pela aluna Sara, pois foi a responsável pelo grupo como um todo, isto é, não só pela escrita, mas por todo o processo dessa produção e isso pode ser percebido pelo histórico de versões. Nós assumimos, enquanto pesquisadoras, no primeiro momento, o papel de consultor que é aquele que segue como membro externo do grupo, colabora com o conteúdo e

dá um parecer sobre ele, não sendo, entretanto, responsável pela produção. Posteriormente, fomos revisoras, porque demos um parecer sobre o conteúdo, mas não sobre sua modificação e, por fim, assumimos o papel de facilitador, pois éramos membros externos que lideravam a equipe em processos apropriados, mas não tínhamos, especificamente, ligação com o conteúdo do documento.

Em relação aos modos de controle do documento, no texto em análise e nas outras produções, utilizamos o modo compartilhado, pois todos os componentes do grupo controlaram todas as partes em conjunto, simultaneamente, e dividiram igualmente a responsabilidade.

Em referência aos modos colaborativos de escrita, na produção em análise, pelo histórico de versões⁶, constatamos mais de um modo colaborativo usado pelo grupo. No dia 3 de junho, os alunos interagiram pelo modo síncrono próximo, pois estavam reunidos na sala de aula e todos acessaram o documento ao mesmo tempo. Nos dias 3, 5, 6 e 10 de junho, os alunos utilizaram o modo síncrono distante, uma vez que estavam em locais diferentes, mas interagiram ao mesmo tempo na plataforma. Já nos dias 6, 7, 10 e 12 desse mesmo mês, os membros do grupo valeram-se do modo assíncrono distante, pois estavam em locais diferentes e continuaram a atividade em momentos diferentes. Por tanto, conforme a classificação apresentada por Pinheiro (2013), o texto foi composto pelos modos síncrono próximo, síncrono distante e assíncrono distante.

Em relação às etapas de escrita verificamos que os alunos produziram a primeira escrita sem nossa intervenção e, posteriormente, sugerimos três reescritas durante o processo. Os alunos se comunicaram, por meio de áudios e mensagens, utilizando o grupo que criaram no aplicativo *WhatsApp*, no qual conversaram sobre as edições que cada um havia feito. Ademais, em alguns momentos em sala de aula, tomaram as decisões em relação ao texto coletivo. Dessa forma, o grupo escreveu quatro versões do comentário *online* coletivo. O histórico de versões nos permite afirmar que houve uma boa interação entre os estudantes, pois o texto coletivo teve 13 versões e 136 edições ao longo dos dez dias em que ocorreram a produção inicial, as reescritas e a versão final.

Por isso, concordamos com Pinheiro (2013) que nesse tipo de atividade supracitada “a colaboração está intrinsecamente relacionada à produção escrita realizada por meio da interação e do trabalho articulado entre os sujeitos envolvidos (as) alunos (as) participantes, e não por meio do simples aglomerado de

6 Mencionamos no texto apenas os dias em que houve interações do grupo em relação à produção coletiva do comentário *online*.

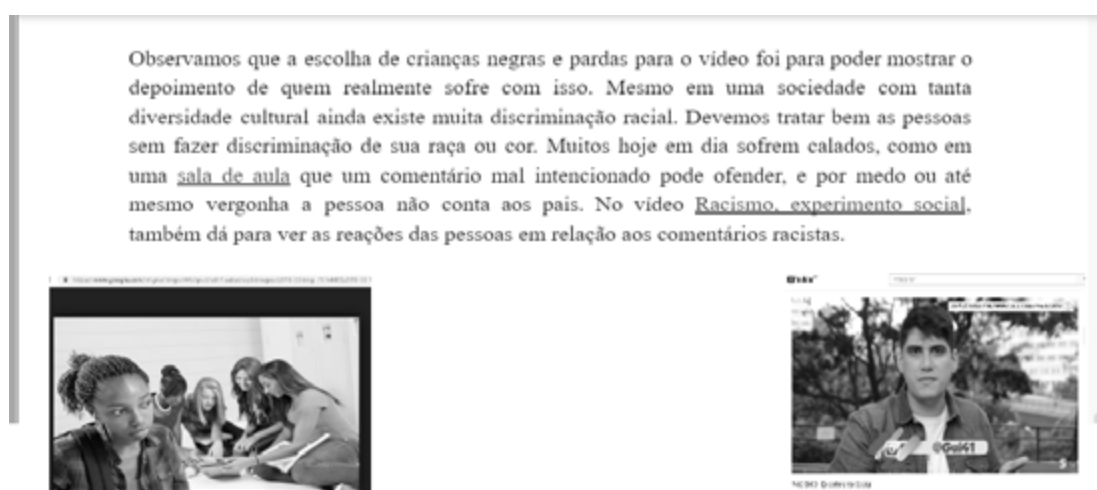
pessoas que trabalham apenas individualmente” (PINHEIRO, 2013, p. 105). Verificamos a construção do texto por meio de um trabalho de colaboração, com diferentes níveis de participação dos alunos.

Para cumprir com o que havíamos combinado com a turma, o comentário *online* coletivo foi publicado no *facebook* da turma pela aluna Sara, a fim do texto circular entre os estudantes.

6. Adequação ao gênero e elementos de multiletramentos

A seguir temos a versão final da produção do comentário *online* coletivo com elementos dos multiletramentos destacados.

Figura 3 – Versão final do comentário *online* coletivo do grupo com elementos dos multiletramentos destacados



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Como indica Koche (2010), o comentário *online* tem por finalidade apresentar o ponto de vista do leitor a partir da observação de fato ou problemática. Na produção em análise, a problemática apresentada ao grupo teve como texto-base o vídeo “Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo”.

Quanto ao estilo do gênero, Koche (2010) comenta que o comentário *online* é de base argumentativa, vocabulário acessível com uso de linguagem formal ou informal dependendo do contexto. Além disso, possibilita ao internauta a inserção de *links* e imagens para enaltecer ou exemplificar sua opinião. No comentário *online* em questão, os alunos usaram uma linguagem formal, tendo

em vista o público alvo. Ademais, inseriram um hiperlink com imagem no texto para reforçar o posicionamento do grupo e outro hiperlink com um vídeo para mostrar mais reações de pessoas a comentários racistas.

Com relação à construção composicional, o comentário *online* costuma ser um texto curto. Além disso, pode ser uma resposta a outro comentário já dito, pode estar relacionado ao texto-base e o comentador pode referir-se explicitamente ao comentário de outra pessoa e/ou pode abordar informações não apresentadas no texto-base, mas que estabeleça sentido ao que está sendo discutido. Inicialmente, os alunos tentaram construir o texto usando boa parte dos comentários individuais, apenas juntando-os. No entanto, na versão final do texto, conseguiram retomar o texto-base e apresentar informações extras relacionadas à temática abordada.

Sobre o conteúdo temático, este é caracterizado como um gênero que analisa um assunto, uma questão polêmica, um filme, uma obra, um livro, entre outras possibilidades. Apresenta também um posicionamento contrário ou favorável sobre o que está sendo exposto. No texto analisado, temos em evidência a discussão dos alunos sobre a temática do racismo. No comentário do grupo, os alunos afirmaram que fazem parte de uma sociedade que contempla uma diversidade cultural, mas consideram que no Brasil existe muita discriminação racial, inclusive nas escolas, e que quem sofre mais com esse ato são as crianças negras e pardas. Nota-se que se posicionaram contrários a isso, pois afirmam que “Devemos tratar bem as pessoas sem fazer discriminação de sua raça ou cor”.

Ao observarmos a presença de elementos dos multiletramentos na produção do grupo, identificamos o uso de dois hiperlinks. O primeiro refere-se a uma imagem. O texto verbal linkado pela palavra ‘sala de aula’ foi utilizado pelo grupo para representar possíveis alunos em uma sala de aula, em que é possível observar uma aluna negra excluída de um grupo. A leitura, na tela, de hipertextos⁷ multimodais requer a interpretação de diversos recursos visuais: cores, sons, ícones, imagens, etc. E o modo como estes estão relacionados pelos *links* altera as relações de sentido, dado que as próprias relações passam a fazer parte do

7 De acordo com Castela (2009), os hipertextos “São modos de apresentação de informações, em um monitor de vídeo, em que são disponibilizadas conexões (*links*) entre determinadas passagens de um texto. Esses *links* se apresentam como elementos semioticamente ressaltados, seja palavra, expressão ou imagem, que, ao serem acionados, podem provocar a exibição de um outro (hiper)texto, texto, fragmento de texto, imagem, som ou vídeo com informações relativas ao elemento destacado” (CASTELA, 2009, p. 67).

sentido. Os *links* possibilitam comentários mais aprofundados, exemplificações e definições. Vemos que o hiperlink com a imagem reforça o que foi dito na parte verbal, pois apresenta uma pessoa distanciada das demais e com uma expressão de sofrimento, deixando subentendido que um dos motivos pode ser algum comentário racista, haja vista a presença, em sua maioria, de pessoas brancas na imagem. Ribeiro (2018) afirma “que as imagens também são textos, podem ser lidas e interpretadas, solicitam alguma sistematização e provocam processos semióticos” (RIBEIRO, 2018, p.71). Nesse sentido, podemos observar, na produção acima, que a imagem funciona como um complemento ao texto apresentado pelo grupo.

Já o segundo hiperlink, posto na frase *Racismo, experimento social*, conduz a um vídeo que os alunos usaram para exemplificar outros casos de reações de pessoas em relação a comentários racistas. Este vídeo mostra a reação de adultos a comentários realizados por meio de uma rede social a um suposto imigrante negro. Coscarelli (2016) afirma que os hipertextos digitais contribuem para pensar a leitura em sua forma mais autêntica, já que o próprio ambiente onde os textos se materializam convida o leitor a produzir diferentes e novas associações. Também, o hipertexto destaca-se por suas múltiplas possibilidades de associações com outros (hiper) textos que é capaz de despertar no leitor (CASTELA, 2009, p.74). Neste segundo hiperlink, usado na produção, a imagem complementa o texto, ampliando o sentido da informação verbal, pois o uso das palavras escritas e figuras ao mesmo tempo se completam no texto.

Observamos que o grupo valeu-se desses dois hiperlinks no texto para reforçar o ponto de vista de seus integrantes. A essa combinação de diferentes linguagens para a formação de um texto, Rojo e Moura (2012) denominam de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos. Visto assim, modos ou semiotes destacados pelas autoras estão relacionados aos recursos midiáticos disponíveis na tela, sendo eles: inserção de imagens, *links*, hiperlinks, sons, cores, letras etc., como observamos no comentário produzido pelos alunos.

Por todos os aspectos mencionados como característicos do gênero comentário *online*, verificamos que a produção está adequada ao gênero.

Considerações finais

O trabalho colaborativo não é uma prática comum nas escolas, pois constantemente se aplicam trabalhos individualizados. Com essa investigação, per-

cebe-se que é possível promover a colaboração entre os alunos para reflexão de uma temática e produção textual utilizando o *Google Docs*.

A pergunta que norteou esta pesquisa foi “Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário *online*?”. Verificamos que as práticas colaborativas de escrita estimulam a conexão de ideias entre os participantes, e promovem uma aprendizagem mútua nos envolvidos no processo.

Observamos que o processo de escrita inicial aconteceu pela estratégia reativa e que a estratégia sequencial predominou na organização da reescrita do texto. Todas as atividades colaborativas de escrita ocorreram. Predominaram o modo síncrono distante (locais diferentes, ao mesmo, cada um em sua casa combinava o mesmo horário para interagir na plataforma - e o modo assíncrono distante (locais diferentes em tempos diferentes), quando cada aluno na sua residência acessava a plataforma em horários diferentes, quer dizer, conforme a disponibilidade e a realidade de cada membro do grupo. Os papéis de escritor, editor e líder foram realizados por alunos. Houve a participação efetiva de todos os alunos, pois por meio do histórico de versões acompanhamos os diferentes momentos e horários que eles interagiram na plataforma. Ao observarmos se a produção colaborativa estava adequada ao gênero comentário *online* constatamos que as produções coletivas da turma configuram-se com as principais características do gênero comentário *online*. Por fim, em relação aos elementos dos multiletramentos que os estudantes utilizaram nas práticas colaborativas de escrita do grupo, as produções textuais coletivas nos revelaram que os alunos se apropriaram de diferentes recursos das TICs para fundamentar os textos, sendo eles: imagens, hiperlinks e vídeos.

Outro aspecto que verificamos foi que ao longo das práticas exercidas pelos sujeitos, muitas descobertas podem ser feitas, inclusive, as que dizem respeito à escrita. Assim, pode-se dizer que esta prática oferece a oportunidade de aprender com o outro, mostrar aos demais participantes a sua contribuição e atingir o conhecimento juntamente com eles. Logo, consideramos que os multiletramentos e as práticas colaborativas de escrita podem auxiliar a produção textual dos alunos.

Pese aos desafios para implementar esse tipo de trabalho na disciplina, como acesso dos alunos à *Internet*, *smartphone* ou computadores, acesso deles ao aplicativo fora do âmbito escolar, organização e efetiva participação nas atividades em grupo, esperamos com os resultados positivos desta pesquisa possam

motivar outros docentes a empregarem práticas colaborativas de escrita em suas aulas.

Referências

ACRI, M. C. **Escrita colaborativa e letramento digital**: Coautoria em ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Londrina, UEL. 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLSARIN, R. S. Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos. In: PINHEIRO, P. (org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2017. p. 29- 57.

CASTELA, G. S. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/castella_2009_tese.pdf. Acesso em: 20 set.2019.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15- 48.

KOCHE, V. S. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 53-58.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MACIEL, G. L. **O uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS). Cascavel, Universidade Estadual do Oeste Paraná, 2016.

MENDONÇA, G. P. **Um gênero em muitos**: a carta e os novos caminhos no ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina/PR. 2018.

PIEREZAN, D.M.S. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel. Universidade Estadual do Oeste Paraná, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4693/2/Daiane%20Mari%202019.pdf> Acesso em: 08 mar. 2020.

PINHEIRO, P. **Práticas colaborativas de escrita via internet**: repensando a produção textual na escola. Londrina: Eduel, 2013.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópico**, São Leopoldo, vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, M. C. S. **Compondo**: uma Metodologia para produção colaborativa do conhecimento em educação a distância. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação). Salvador, UFBA, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8178>. Acesso em: 08 mar. 2020.

Sobre os autores

Daiane Mari da Silva Pierezan - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Unioeste. Professora da Secretaria de Estado da Educação-SEED, Palotina-PR. E-mail: daianinha_mari@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0833550101737430>. OrcID: 0000-0002-5787-349X

Greice da Silva Castela - Pós-doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora dos Programas de Pós-graduação PPGL e PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus Cascavel - PR. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8222797033532931>. OrcID: 0000-0002-9174-689X