



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES CURSO DE PÓS-
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO
ENSINO MÉDIO**

CASCAVEL – PR

2019

DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Coorientadora: Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pierezan, Daiane Mari

Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio / Daiane Mari Pierezan; orientador(a), Greice Silva Castela; coorientador(a), Carmen Teresinha Baumgärtner, 2019.
200 f.

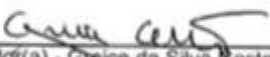
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Práticas colaborativas de escrita.. 2. Gênero discursivo comentário online.. 3. Multiletramentos.. 4. Racismo.. I. Silva Castela, Greice . II. Baumgärtner, Carmen Teresinha. III. Título.

DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN

Práticas Colaborativas de Escrita e Multiletramentos no Ensino Médio

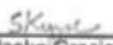
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


Orientador(a) - Graice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Carmen Teresinha Baumgartner

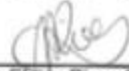
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Valeska Gracioso Carlos

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)


Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


Maria Eléria Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cascavel, 9 de agosto de 2019

Dedico este trabalho a Deus, a minha família, base de minha vida, em especial, a minha querida mãe Lilian Galdino a qual me inspiro diariamente, ao meu amado pai Antonio Luiz, meu querido esposo Evandro e, a todos que têm a coragem de lutar pelos seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Dizem que a gratidão leva nosso coração mais perto de Deus.

Hoje eu louvo e agradeço a Deus pela minha vida, pela minha saúde e pela minha família. Primeiramente, agradeço ao nosso Senhor por me fazer compreender que “tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3:1), por ter abençoado minha trajetória com discernimento, sabedoria e me conduzido ao término desta dissertação com um coração preocupado, ansioso e ao mesmo tempo feliz pela concretização de mais um sonho.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de um modo ou de outro para a realização deste trabalho, em especial:

Ao meu esposo e companheiro de todos os momentos Evandro Pierezan, por acreditar em mim, ser paciente e compreensivo, apoiar e por sempre me encorajar diante dos obstáculos encontrados nesta caminhada.

Aos meus familiares: a minha mãe Lilian Virginia Galdino que sempre me motivou, por suas orações, carinho e palavras positivas que me ajudaram a trilhar o caminho do Mestrado, ao meu amado pai Antonio Luiz da Silva, ao meu padrasto Sérgio Passolongo, aos meus irmãos Jhony Luiz da Silva e Vitor Miguel Nunes da Silva, aos meus avôs Cícero e Lúcia, à tia Ana e tio Adilson e ao primo Gabriel. Obrigada pelo apoio, paciência e compreensão pelos momentos em que precisei estar ausente e sempre tiveram uma palavra de motivação e amor para que seguíssemos nessa jornada.

Agradeço de forma especial a minha orientadora à prof^a Dr^a Greice da Silva Castela, por me aceitar como sua orientanda, pela disponibilidade e paciência comigo, pela atenção e pela amizade que construímos. Obrigada por todas as orientações e dedicação para que juntas pudéssemos construir este trabalho, que foi um desafio.

Aos colegas da turma (2017/2018), pela amizade e companheirismo, carinhosamente, aos presentes que ganhei do Mestrado às amigas Heloyse Rossi e Tonie Maria Gregory Santos pela amizade, troca de experiências, por dividir angústias e esforços, pelas risadas, momentos alegres e difíceis que compartilhamos ao longo dessa jornada. Agradecer ainda às colegas de trabalho: Lidiane, Ivana, Mariana, Sandra e, também, minhas amigas do coração Franciele, Ana Paula e meu afilhado Benício que sempre me apoiaram e compreenderam a minha ausência, causada pelos encontros em prol do desenvolvimento da pesquisa.

À direção, equipe pedagógica e secretárias da escola em que foi realizada a pesquisa, pela acolhida e aceitação em participar da pesquisa.

Aos meus queridos alunos do 3º ano do Ensino Médio, por contribuírem com a pesquisa de forma interativa e carinhosa.

À banca de qualificação, profª Drª Terezinha da Conceição da Costa Hübner, profª Drª Carmen Teresinha Baumgartner, profª Drª Maria Helena Pires Santos e profª Drª Valeska Gracioso. Agradeço, de forma carinhosa, as riquíssimas contribuições que trouxeram a esse trabalho e que foram fundamentais para a finalização do mesmo.

Aos membros da banca de defesa, profª Drª Terezinha da Conceição da Costa Hübner, profª Drª Carmen Teresinha Baumgartner, profª Drª Maria Helena Pires Santos e profª Drª Valeska Gracioso pela leitura e contribuições a presente pesquisa.

A Nossa Senhora Aparecida por me cobrir com seu manto sagrado e ter me livrado de todos os males nas inúmeras viagens que realizei até Cascavel durante esta caminhada.

“Peça a Deus que abençoe seus planos e eles darão certo”. Provérbios 16:3

Para cultivarem suas almas, as pessoas precisam ter um sentimento de controle, significação, até mesmo de especialização, em face do risco e da complexidade. Elas querem e precisam se sentir como heroínas em suas próprias histórias de vida e sentir que suas histórias fazem sentido. Elas precisam sentir que são realmente importantes e que têm importância nas histórias de outras pessoas. Enquanto o corpo se alimenta de comida, a alma se alimenta de agência e de significação.

Lankshear e Knobel

PIEREZAN, D.M.S. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino Médio*. 2019. 200f. Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste Paraná, Cascavel.

RESUMO

A experiência escolar tem nos mostrado que constantemente os alunos utilizam a internet por meio dos smartphones, mas estes não costumam ser aproveitados nas aulas. Com isso, esta pesquisa propõe o uso de práticas colaborativas de escrita e multiletramentos como estratégia metodológica nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do 3º ano do Ensino Médio, por meio da plataforma *Google Docs*, para produção textual do gênero discursivo comentário online a partir da temática racismo. Diante disso, buscamos responder em nosso trabalho: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário online e para que alunos do 3º ano do Ensino Médio reflitam sobre o racismo? Com o intuito de responder este questionamento, a investigação tem como objetivo geral promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero discursivo comentário online no *Google Docs*, abordando a temática sobre o racismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos. Nosso estudo se torna relevante por tentarmos adaptar o currículo escolar que trabalha a cultura valorizada juntamente com as culturas locais do aluno, considerando a leitura e escrita das múltiplas linguagens encontradas nos textos contemporâneos a partir da temática do racismo e da discriminação racial, abordando a proposta de produção textual coletiva. Tanto a educação antirracista como as práticas colaborativas de escrita são questões atuais e ainda pouco exploradas na escola. Desenvolvemos nossa pesquisa com auxílio da plataforma digital *Google Docs*, visto que, o Estado do Paraná disponibilizou aos professores e alunos da Rede Pública uma conta com armazenamento ilimitado no *Google Drive* com intuito de motivar profissionais e alunado a produção de conteúdos na nuvem. Pautamos o referencial teórico em autores como: Bakhtin (2003), Geraldi (1991), Pinheiro (2013; 2017), Castela (2009), Costa-Hübes (2008), Rojo (2009; 2012; 2013), Coscarelli (2016), Ferreira (2012), Nunes (2010), Munanga (2003) entre outros. A pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, por meio de uma pesquisa qualitativa interpretativista, com cunho etnográfico, caracterizada pela análise documental e pesquisa-ação. Os sujeitos foram estudantes do 3º ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual do município de Palotina-Pr. O corpus da pesquisa consiste nas respostas dos alunos da turma aos questionários inicial e final, notas do diário de campo da aplicação que fizemos do material elaborado e práticas colaborativas de escrita de um dos grupos. Como resultado desse processo de investigação, os dados revelaram que o uso da ferramenta digital *Google Docs* e a colaboratividade entre os participantes contribuíram positivamente para a produção coletiva do gênero comentário online, contemplando múltiplas linguagens na perspectiva dos multiletramentos. Além disso, a reflexão proposta sobre racismo evidenciou uma compreensão pertinente dos alunos sobre a temática e contribuiu para repensarem suas condutas e refletirem sobre o racismo no contexto em que estão inseridos.

Palavras- chave: Práticas colaborativas de escrita; Gênero discursivo comentário online; Multiletramentos; Racismo; Ensino Médio.

PIEREZAN, D.M.S. *Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no Ensino* 2019. 200f. Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

RESUMEN

La experiencia escolar nos ha revelado que constantemente los alumnos utilizan la internet por medio de los *smartphones*, pero estos no suelen aprovecharse en las clases. Con eso, esta investigación propone el uso de prácticas colaborativas de escritura y *multiletramentos* como estrategia metodológica en las clases de Lengua Portuguesa para alumnos del 3º año de la Enseñanza Media, mediante la plataforma *Google Docs*, para producción del género discursivo comentario en línea a partir del tema racismo. Ante eso, buscamos responder en nuestro trabajo: ¿Cómo las prácticas colaborativas de escritura pueden contribuir para producción textual del género discursivo comentario en línea y para la comprensión de alumnos del 3º año de la Enseñanza Media sobre el racismo? Con la intención de responder a este cuestionamiento, la investigación tiene como objetivo general promover y analizar prácticas colaborativas de escritura del género discursivo comentario en línea en el *Google Docs*, abordando la temática sobre el racismo, con alumnos del 3º año de la Enseñanza Media, a partir de una perspectiva de los *multiletramentos*. Nuestra investigación se hace relevante porque intentamos adaptar el currículo escolar que trabaja la cultura valorada junto con las culturas locales del alumno, considerando la lectura y la escritura de los múltiples lenguajes encontrados en los textos contemporáneos mediante la temática del racismo y de la discriminación racial, abordando la propuesta de producción textual colectiva. Tanto la educación antirracista como las prácticas colaborativas de escritura son cuestiones actuales y poco exploradas en la escuela. Desarrollamos nuestra investigación con auxilio de la plataforma digital *Google Docs*, pues el Estado del Paraná proporcionó a los profesores y alumnos de la Red Pública de enseñanza una cuenta con almacenamiento ilimitado en el *Google Drive* con la intención de impulsar a los profesionales y alumnado a la producción de contenidos en la nube. Pautamos el referencial teórico en autores como: Bakhtin (2003), Geraldi (1991), Pinheiro (2013; 2017), Castela (2009), Costa-Hübes (2008), Rojo (2009; 2012; 2013), Coscarelli (2016), Ferreira (2012), Nunes (2010), Munanga (2003) entre otros. La búsqueda se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada, mediante una investigación cualitativa interpretativista, con cuño etnográfico, caracterizada por el análisis documental e investigación-acción. Los sujetos fueron estudiantes del 3º año de la Enseñanza Media de un Colegio Estatal del municipio de Palotina- Pr. El *corpus* de la búsqueda consiste en las respuestas de los alumnos de la clase a los cuestionarios inicial y final, notas del diario de campo de la aplicación que hicimos del material elaborado y prácticas colaborativas de escritura de uno de los grupos. Como resultado de este proceso de investigación, los datos revelaron que el uso de la herramienta digital *Google Docs* y la colaboración entre los participantes contribuyeron positivamente para la producción colectiva del género comentario en línea, contemplando múltiples lenguajes en la perspectiva de los *multiletramentos*. Además, la reflexión propuesta sobre el racismo contribuyó para una comprensión pertinente de los alumnos sobre la temática y para que se repensasen sus conductas y reflexionasen sobre el racismo en el contexto en el que están insertados.

Palabras- clave: Prácticas colaborativas de escritura; Género discursivo comentario en línea; *Multiletramentos*; Racismo; Enseñanza Media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial para criar conta no <i>Google Drive</i>	59
Figura 2 – Aplicativos oferecidos pelo <i>Google Drive</i>	59
Figura 3 – Apresentação do menu do <i>Google Docs</i>	60
Figura 4 – Janela de compartilhamento do documento no <i>Google Docs</i>	61
Figura 5 – Histórico de versões do <i>Google Docs</i>	61
Figura 6 – Comando 1- Produção individual publicado no <i>Google Docs</i>	113
Figura 7 – Comando 2- Produção coletiva publicado no grupo da turma facebook	114
Figura 8 – Print versão final do comentário online coletivo grupo um.....	118
Figura 9 – Print versão final do comentário online coletivo grupo dois.....	119
Figura 10 – Print versão final do comentário online coletivo grupo três.....	119
Figura 11 – Print versão final do comentário online coletivo grupo quatro.....	120
Figura 12 – Comentário online coletivo dos grupos dois e três.....	120
Figura 13 – Comentário online coletivo dos grupos um e quatro.....	122
Figura 14 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	122
Figura 15 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	123
Figura 16 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	123
Figura 17 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	124
Figura 18 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	125
Figura 19 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos.....	125
Figura 20 – Histórico de versões do <i>Google Docs</i>	129
Figura 21 – Print histórico de versões da primeira escrita do comentário online coletivo....	132
Figura 22 – Print de todas as interações dos alunos durante a primeira reescrita.....	135
Figura 23 – Print conversa dos alunos pelo <i>WhatsApp</i>	137
Figura 24 – Print de todas as interações dos alunos durante a segunda reescrita.....	139
Figura 25 – Print histórico de versões com a interação de Maria.....	141
Figura 26 – Print versão final do comentário online coletivo no grupo do facebook.....	144
Figura 9 – Versão final do comentário online coletivo grupo dois.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seis elementos para ação.....	33
Quadro 2 – Atividades colaborativas de escrita.....	51
Quadro 3 – Estratégias colaborativas de escrita.....	52
Quadro 4 – Papéis colaborativos de escrita.....	54
Quadro 5 – Modos de controle do documento.....	55
Quadro 6 – Modos colaborativos de escrita.....	56
Quadro 7 – Traços característicos do gênero discursivo comentário online.....	67
Quadro 8 – Características das aulas de Educação Antirracista.....	77
Quadro 9 – Respostas dos alunos sobre a questão 11.....	78
Quadro 10 – Respostas dos alunos em relação à questão 12.....	79
Quadro 11 – Respostas dos alunos sobre a questão 13.....	79
Quadro 12 – Respostas dos alunos sobre a questão 14.....	81
Quadro 13 – Instrumentos de geração de dados da pesquisa.....	90
Quadro 14 – Questionário aplicado antes da pesquisa.....	93
Quadro 15 – Síntese da metodologia.....	97
Quadro 16 – Cronograma das aulas e atividades.....	101
Quadro 17 – Seis comentários online sobre o vídeo: “Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo”	107
Quadro 18 – As principais características do gênero comentário online.....	110
Quadro 19 – Sétimo comentário sobre o vídeo.....	112
Quadro 20 – Atividades sobre a estrutura do gênero comentário online.....	112
Quadro 21 – Número de versões e edições da produção individual de cada aluno.....	116
Quadro 22 – Número de versões e edições da produção coletiva de cada grupo.....	130
Quadro 23 – Cores referentes a cada aluno no arquivo do <i>Google Docs</i>	131
Quadro 24 – Primeira produção do comentário online coletivo do grupo.....	132
Quadro 25 – Primeira reescrita do texto com todas as alterações.....	135
Quadro 26 – Segunda reescrita do texto com todas as alterações.....	140
Quadro 27 – Terceira reescrita do texto com todas as alterações	142
Quadro 28 – Versão final do comentário online com as 136 edições.....	143
Quadro 29 – Versão final do comentário online coletivo do grupo dois.....	144
Quadro 30 – Respostas dos alunos ao questionário final.....	152
Quadro 31 – Respostas dos alunos ao questionário final sobre o racismo.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

EC – Escrita Colaborativa

EUA – Estados Unidos

GNL – Grupo de Nova Londres

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM – Orientações curriculares para o Ensino Médio

PCE – Prática Colaborativa de Escrita

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Prática de escrita colaborativa

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMS – Short Message Service

TICS – Tecnologias da Educação e informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA COLABORATIVA DE ESCRITA.....	21
1.1 LETRAMENTO	21
1.1.1 Letramento digital	25
1.1.2 Multiletramentos	35
1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL	43
1.2.1 Práticas Colaborativas de Escrita	47
1.2.1.1 <i>Google Docs</i>	58
1.2.2 Gênero discursivo comentário online.....	63
1.3 RACISMO, ETNIA E DISCRIMINACAO RACIAL.....	68
1.3.1 Educação antirracista.....	75
1.3.2 O discurso dos estudantes sobre racismo no questionário inicial.....	77
CAPÍTULO 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	83
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA	83
2.2 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	84
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA, INSTRUMENTOS DE GERACAO DE DADOS E CORPUS	89
2.3.1 Questionário realizado antes da aplicação do material didático.....	92
2.4 SÍNTESE DA METODOLOGIA.....	97
CAPÍTULO 3 APLICAÇÃO DO MATERIAL, ANÁLISE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES.....	100
3.1 RELATO DA APLICAÇÃO DO MATERIAL	100
3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA	128
3.2.1 Estratégias, atividades, papéis e modos colaborativos de escrita, etapas da escrita e interação entre os estudantes.....	131
3.2.2 Adequação ao gênero e elementos de multiletramentos.....	147
3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO FINAL	152
3.3.1 A visão dos estudantes sobre a escrita colaborativa no questionário final.....	152
3.3.2 A visão dos estudantes sobre racismo e discriminação racial no questionário final.....	161
3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	168
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES.....	187
APÊNDICE A – PESQUISAS VOLTADAS AO TEMA PROPOSTO.....	188

APÊNDICE B – Questionário inicial.....	191
APÊNDICE C -Questionário final	193
ANEXOS.....	195
ANEXO A- PARECER DA PESQUISA APROVADA PELO COMITÊ DE ÉTICA	199
ANEXO B- TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	200
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.....	200

INTRODUÇÃO

A vivência do cotidiano do contexto escolar¹ possibilitou- nos perceber que o uso da internet na vida dos alunos é contínuo, seja por *smartphones*, por computadores, por *notebooks*, por *tablets*, etc. Eles utilizam estes aparelhos portáteis para sua interação, principalmente, por meio de mensagens e jogos online. Acreditamos que estes recursos possam servir de estímulo aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois sabemos que os mesmos encontram-se numa sociedade digital, a qual permite o desenvolvimento de suas relações e a construção de novas realidades. Frente a isso, mesmo enfrentando desafios (espaço, tecnologias, profissionais capacitados etc), a escola não pode ficar alheia a esses mecanismos presentes em nossa contemporaneidade.

Compreendendo que a tecnologia possibilita aos professores e alunos o acesso a novas produções de texto e novas formas de leitura e que, de acordo com Chartier (1998), “o novo suporte do texto (o ambiente digital) permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e mais livres que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88), é imprescindível o acolhimento e o uso dessas tecnologias no fazimento das aulas, principalmente em Língua Portuguesa.

Neste contexto, buscamos propiciar o processo da escrita de forma coletiva a partir da plataforma online *Google Docs* de maneira a oportunizar aos estudantes a possibilidade de realizarem juntos o planejamento, a construção, a revisão e o compartilhamento de suas ideias e conhecimentos, pois o foco deste estudo concentra-se no trabalho colaborativo, que se contempla a partir de um quadro de interações do grupo, no qual “se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua (sic) da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos” (PINHEIRO, 2011, p. 95).

De acordo com Rojo e Moura (2012), o ensino sob a perspectiva do uso das mídias perpassa as práticas de letramentos já desenvolvidas na escola, ou seja, precisa-se dos multiletramentos, os quais abrangem: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, MOURA, 2012, p. 13).

¹Sou professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Trabalho na Rede Pública desde 2012 com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tivemos como um dos critérios da pesquisa a escolha de uma escola a qual já havia trabalhado em anos anteriores e por ser professora regente da turma neste ano de 2019, pois já acompanho a turma e conheço suas principais dificuldades em relação à disciplina. Por isso, escolhemos os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Em vista disso, surge a necessidade de pensar, no ensino de Língua Portuguesa, estratégias metodológicas para o trabalho com a produção textual, uma vez que a tecnologia está fortemente presente na vida dos estudantes. Todavia, muitas vezes, não são capazes de usá-la ou mesmo não eles têm a oportunidade de fazer uso em atividades escolares, devido aos regulamentos internos de algumas instituições de ensino, as quais, talvez por falta de conhecimento, ignoram o benefício que essas tecnologias podem oferecer ao aluno.

Além disso, recursos de multiletramento como o vídeo podem ser utilizados para suscitar reflexões relevantes para o contexto em que os alunos estão inseridos, como é o caso da temática sobre racismo e discriminação racial. Ambos estão presentes há séculos na sociedade brasileira e, por isso, precisam ser discutidos em sala de aula.

Ao escolhermos desenvolver práticas colaborativas de escrita pela primeira vez com os estudantes para produção de comentários online, o qual está presente no meio digital, também decidimos contribuir para a educação antirracista por meio de reflexões sobre o recurso de multiletramento vídeo que motivou os comentários online, instigando as discussões realizadas em sala de aula sobre a temática e possibilitou a expansão disso por meio de outras informações acrescentadas pelos alunos em suas produções.

Partindo do pressuposto que a orientação dada pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) sobre o ensino de Língua de Portuguesa, é que seja a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que devem ser os instrumentos de ensino, a prática da escrita colaborativa se faz, necessária em um gênero. A partir dessa compreensão, dentre os gêneros que circulam a esfera escolar, escolhemos para produção dos alunos o comentário crítico adaptando-o ao comentário online utilizado em post para blogs, redes sociais, dentre outros.

Com base no exposto, sustentamos nossa pesquisa em uma proposta que trabalhe a escrita colaborativa e os multiletramentos do alunado, detalhando o processo da escrita colaborativa por meio do *Google Docs* em produções textuais, na expectativa de que a inserção tecnológica nas aulas de Língua Portuguesa seja uma estratégia positiva nesse processo e na reflexão de questões como as trabalhadas nesta pesquisa. Assim, aspiramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário online e para compreensão de alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre o racismo? Com o intuito de responder esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero discursivo comentário online no *Google Docs*,

abordando a temática sobre o racismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos. E como objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias colaborativas de escrita utilizadas na produção do grupo;
- b) Verificar que modos de escrita colaborativa os alunos utilizaram nas práticas colaborativas de escrita;
- c) Refletir sobre as principais atividades e papéis colaborativos de escrita praticados na produção textual;
- d) Analisar as etapas da escrita e a interação entre os estudantes nas práticas colaborativas de escrita ocorridas no *Google Docs*;
- e) Observar se a produção textual colaborativa elaborada está adequada ao gênero discursivo comentário online;
- f) Identificar que elementos dos multiletramentos os estudantes utilizaram nas práticas colaborativas de escrita do comentário online coletivo;
- g) Verificar se os alunos consideram que as práticas colaborativas de escrita contribuem para a produção textual;
- h) Verificar a visão dos estudantes em relação ao racismo no comentário online do grupo, nos questionários inicial e final e em seu discurso em sala de aula.

Buscamos no Banco de Teses e Dissertações da Capes², outras pesquisas realizadas, em cursos de mestrados e doutorados, e encontramos uma carência de trabalhos no que se refere a encaminhamentos teórico- metodológico para uso da escrita colaborativa por meio do *Google Docs* ao ensino de Língua Portuguesa. Para ilustrar os resultados dessa busca apresentamos, no Apêndice A, alguns trabalhos que se assemelham e dialogam, de alguma maneira, com esta proposta de pesquisa. No início de fevereiro de 2018 procuramos trabalhos pertinentes ao nosso objeto de estudo a partir das palavras: escrita colaborativa, *Google Docs*, multiletramento, *Google Drive*, ambientes colaborativos de escrita e, posteriormente, as palavras: racismo, discriminação racial na escola e educação antirracista. Para tanto, consideramos para a pesquisa os trabalhos publicados nos últimos nove anos.

Compreendemos que dentre os trabalhos citados, nossa pesquisa apresenta semelhanças por abordar a mesma temática que exploramos, mas também, novos desdobramentos, pois não encontramos 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. Nosso estudo traz uma proposta de trabalho com a produção

²<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

textual colaborativa, a qual, segundo Rojo (2012), permite que o professor e o aluno trabalhem com a mesma proporção e de forma colaborativa. Também, torna-se distinta por tentarmos adaptar o currículo que trabalha a cultura valorizada e abordada pela escola juntamente com as culturas locais do aluno, contemplando a leitura e a produção de textos das diferentes linguagens encontradas nos textos que circulam nos ambientes digitais tendo a temática do racismo e da discriminação racial como norteadora da discussão. Além disso, tanto a educação antirracista como as práticas colaborativas de escrita são temáticas atuais e ainda pouco exploradas na escola.

Justificamos ainda, que escolhemos desenvolver nossa pesquisa em uma prática ancorada pela ferramenta *Google Drive*³, na qual se insere o *Google Docs*, devido à parceria firmada entre o Estado do Paraná com a *Google*. Nesta ferramenta, os profissionais da educação e os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio têm o direito de uma conta por meio do @⁴escola.pr.gov.br beneficiando-se de armazenamento ilimitado de arquivos digitais. A Secretaria do Paraná tem por objetivo incentivar professores e alunos a acessar o e-mail, a produção de conteúdos na nuvem, promover análise e fomento da capacidade crítica, oportunizar trabalhos em grupos, dentre outros.

Nossa pesquisa insere-se, no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009) e é uma pesquisa qualitativa-interpretativista (FLICK, 2009) e pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000). Para geração de dados usamos um material pedagógico que elaboramos e aplicamos no desenvolvimento do projeto, nosso diário de campo, a produção textual realizada na plataforma pelos alunos, um questionário inicial e um questionário final.

Para lidar com as questões que balizam este estudo, a presente dissertação está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, explicitamos os fundamentos teóricos que norteiam essa pesquisa, buscamos relevantes ponderações sobre letramento nos estudos de Freire (2009), Street (2014) e Soares (2000). Para refletir sobre letramento digital, pautamo-nos em autoras como Castela (2009), Coscarelli (2016), Kersch, Coscarelli, Cani (2016) e outros teóricos do tema. Já para as reflexões sobre os multiletramentos recorremos a Rojo (2009; 2012; 2013) e Ribeiro (2018). Para refletir sobre produção textual e gênero discursivo comentário online amparamo-nos em Bakhtin (2003), Geraldi (2008) e Koche (2010). Sobre as considerações das práticas colaborativas de escrita e *Google Docs* buscamos suporte em Pinheiro (2011; 2017) e Coscarelli (2016). E para reflexão sobre racismo, raça, discriminação racial, educação

³<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>

⁴<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1518>

antirracista e o discurso dos estudantes sobre o racismo no questionário inicial apoiamo-nos em Ferreira (2012), Nunes (2010), Munanga (2003) entre outros. Neste capítulo, também analisamos as respostas dos alunos ao questionário inicial.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia adotada na pesquisa, a perspectiva teórica utilizada, o tipo de pesquisa e a abordagem metodológica, o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o corpus.

No terceiro capítulo, atemo-nos ao relato da aplicação do material, análise da produção do gênero comentário online coletivo realizada na plataforma *Google Docs*. Além disso, procuramos desenvolver uma análise que pudesse abranger, de fato, o processo colaborativo de escrita dos (as) alunos (as) envolvidos nesta investigação. Para isso, fizemos uma seleção no corpus gerado no decorrer da pesquisa, considerando a produção de um grupo de participantes no que se refere às estratégias, atividades, papéis e modos de escrita, etapas da escrita e interação entre os estudantes, adequação ao gênero e elementos de multiletramentos utilizados por eles durante a pesquisa. Também, analisamos o racismo nas produções colaborativas de escrita dos estudantes, aos modos colaborativos de escrita, às atividades, aos papéis colaborativos e aos multiletramentos utilizados por eles durante a pesquisa. Analisamos também, neste capítulo, as respostas dos estudantes ao questionário final, o que permite entender a visão deles sobre a escrita colaborativa e sobre o racismo, e finalizamos este capítulo com a triangulação dos dados.

Por fim, nas Considerações finais, realizamos uma síntese geral da pesquisa, retomando os objetivos de pesquisa acima delineados e tecendo algumas considerações sobre os resultados obtidos em relação às práticas colaborativas de escrita e questão do racismo nas aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA COLABORATIVA DE ESCRITA

Neste capítulo, nosso propósito é situar a base teórica que fundamenta nossa pesquisa. Primeiramente, apresentamos algumas considerações sobre letramento, letramento digital, multiletramentos, produção textual, práticas colaborativas de escrita, *Google Docs*, gênero discursivo comentário online, racismo, raça e discriminação racial e o discurso dos estudantes sobre o racismo no questionário inicial.

O objetivo, portanto, deste capítulo, é respaldar teoricamente esta dissertação e, ao fazer isso, apontamos a teoria que subsidiou a elaboração e prática da pesquisa com uma turma do 3º ano do Ensino Médio descrita no capítulo 2 e capítulo 3 desta investigação.

1.1 LETRAMENTO

O termo letramento vem do inglês *literacy* (deriva-se do latim *littera*, que significa “letra”). Em português, a palavra começou a ser utilizada a partir da década de 1980⁵. Este conceito refere-se à leitura, à compreensão e ao uso da escrita em diferentes contextos sociais. A partir deste estudo, observamos que muitos teóricos apresentam e discutem em suas obras a concepção do letramento. Entre eles, está Paulo Freire (1963[1987]) que, embora não utilize o termo letramento, mas sim alfabetização, suas ideias referem-se ao que se considera, hoje, como relativas a esse termo. Para o autor, as práticas sociais de leitura e escrita caminham paralelamente à alfabetização, compreendendo que alfabetizar extrapola a codificação e a decodificação, pois acredita ter um significado mais abrangente, e que o domínio do código escrito, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68). Ou seja, o domínio da escrita cria um instrumento de cidadania e engajamento do cidadão, possibilitando-lhe o comprometimento e a atuação na transformação social.

⁵O termo letramento no Brasil foi usado inicialmente no livro de Mary Kato: “No mundo da escrita: uma perspectiva sociológica”.

O autor explica ainda sobre leitura e escrita, porém aponta uma oposição à perspectiva da educação bancária⁶, sem qualidade e tradicional. Para ele, a leitura e a escrita devem ser o instrumento social capaz de inserir/conscientizar o sujeito e engajá-lo a lutar politicamente pela melhoria da educação e a serviço da libertação humana. Dessa forma, trata-se de uma educação que oportunize ao aluno, por meio da leitura e da escrita, o conhecimento sobre o que escreve e o que lê. Na reflexão do teórico, “[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (FREIRE, 2009, p. 60).

Na visão do autor, a alfabetização na concepção bancária refere-se apenas à transmissão de conhecimento do professor ao aluno, podendo ser o educando um objeto da aprendizagem, pois serve somente para que o educador deposite nele os conteúdos. Observamos que, atualmente, o trabalho tradicional de alfabetização ainda acontece em muitas escolas, nas quais o professor é considerado como o único detentor do conhecimento e seus alunos não apresentam nada de sua realidade; precisam apenas aprender a decorar sílabas por meio de repetições e, assim, arquivá-las em sua memória.

Contudo, é importante observar que o aprender ultrapassa a educação bancária, porque existe o real e o implícito, ou seja, o real conceito de letramento. Baltar e Bezerra (2014) afirmam que para Freire (1996) “o ato de educar se configura em um movimento dialético, que requer do homem uma condição própria, pois se expressa na instância crítica da consciência humana, ou seja, o desafio de fazer o mundo mais humanizado implica a transcendência da condição humana” (BALTAR; BEZERRA, 2014, p. 148).

Nessa reflexão, entendemos que o ensinar deve ser uma atividade organizada, objetivando que o aluno compreenda suas práticas de leitura e escrita relacionadas com a sua realidade. De acordo com Freire, a educação não pode ser desvinculada da esfera política, pois “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’” (FREIRE, 1987, p. 69).

Observamos que Baltar e Bezerra (2014) seguem a perspectiva freireana que condiz com uma educação compromissada com o humanismo libertador e com a pedagogia do diálogo. Assim, Freire (2008) comenta que

⁶ De acordo com autor a alfabetização torna-se bancária por se basear na transmissão de conhecimentos do professor ao aluno. Desse modo, o aluno serve como objeto vazio da aprendizagem e o docente deve apenas depositar os conteúdos.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizadores e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do oral, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada à nossa maneira de ler o real (FREIRE, 2008[1981], p. 29).

Nesse âmbito, o autor explica que a leitura deve acontecer nas experiências de sua vida, conseqüentemente, para a leitura da palavra. Apossando-se deste letramento, acontece a leitura da palavra e a leitura de mundo. Assim, aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto de uso da linguagem e utilizar-se delas (leitura e escrita) como formas de tomar consciência da realidade para então transformá-la.

Street (2014) expõe duas concepções de letramento exercidas no contexto escolar, e que, conforme o modelo de letramento configura-se o fracasso ou o sucesso na perspectiva da formação de sujeitos letrados. O autor nomeia esses modelos de letramento como autônomo e ideológico.

O modelo autônomo do letramento “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que podem ser medidas nos sujeitos” (STREET, 2014, p.9), ou seja, organiza a escrita sem considerar o contexto social. Como explica Kleiman (1995), nesse letramento “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” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Deste modo, além de eliminar o contexto de produção, observamos nesse modelo uma diferença entre a escrita e a oralidade, sendo que a primeira baseia-se na racionalidade e na lógica e a segunda está relacionada a outros princípios comunicativos.

Ainda nesse modelo, a não aprendizagem da leitura e escrita do aluno é vista como uma questão individual, sendo o docente o responsável pelo aluno não ter aprendido. Por fim, notam-se outras características como: a) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; b) a dicotomia entre a oralidade e a escrita; c) a atribuição de “poderes” à escrita e aos que a dominam (KLEIMAN, 1995). Notamos, pois, nesse modelo de letramento que o processo da alfabetização resume-se somente a ensinar a língua sem vínculo com as práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista que a escola aborda um ensino descontextualizado, com modelos artificiais, tornando o estudante um ser passivo.

O modelo de letramento autônomo relaciona-se com a educação denominada de bancária por Freire. Na visão Freireana, esse padrão de educação parte do princípio de que o aluno nada sabe e apenas o professor é o depositário do saber. O educador, sendo o detentor do conhecimento, é o sujeito da aprendizagem, o qual deposita seus ensinamentos. Logo, o

aluno é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista com esse enfoque tem como objetivo, consciente ou não, a formação de sujeitos pacíficos, não questionadores e subordinados à estrutura do poder vigente.

Em contrapartida ao modelo de letramento autônomo, Street (1984) propõe um modelo de letramento chamado ideológico, com o objetivo de encontrar caminhos significativos para o trabalho com o ensino da escrita e “compreende o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p.9).

O autor, em contraposição à visão etnocêntrica e hierárquica de letramento, propõe “um modelo ‘ideológico’ de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13).

Nessa acepção, Street (2014) apresenta o estudo do modelo ideológico, construído na perspectiva da educação libertadora defendida por Paulo Freire. Nela, o educador já não é o que apenas educa, mas aquele que, por meio do diálogo, também aprende com o educando. Ambos tornam-se os sujeitos do processo da construção do conhecimento. Consequentemente, a educação libertadora prevê a habilidade dos indivíduos conhecerem a realidade, lutarem por seus direitos e serem capazes de pensar e analisar a sociedade em que vivem.

Assim, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72). Como afirma Magda Soares (2000), o letramento está além do ato de ler e escrever, pois “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2000, p. 20). Frente ao posicionamento dos autores citados sobre o conceito de letramento ideológico, compreendemos que o sujeito letrado possui domínio da leitura e da escrita nas diferentes situações e práticas sociais que exerce.

Aproximar-se das práticas de letramento dos grandes grupos se faz necessário no modelo ideológico, pois o mesmo considera a pluralidade, as diferenças culturais, sociais e permite ao estudante problematizar e questionar as práticas discursivas dominantes. Além disso, estudos na perspectiva do modelo ideológico contribuem para a compreensão de como

diferentes grupos englobam a escrita em suas vivências cotidianas, evidenciando que o contexto permite mudanças em suas práticas de letramento⁷.

Como afirmam Souza, Corti, Mendonça (2012), “é a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para si próprios e para suas comunidades, que eles podem atribuir sentidos aos conteúdos ensinados pela escola” (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p.36).

Frente a isso, as nossas ações enquanto educadores devem aliar o trabalho da leitura e da escrita de acordo com as práticas que esses jovens realizam fora da escola. Se o professor buscar práticas de leitura e escrita a partir da realidade do estudante, poderá despertar nele a motivação para realizar essas habilidades no contexto escolar. Como afirma Rojo (2009), “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita” (ROJO, 2009, p. 98).

Compete à escola, portanto, oportunizar os letramentos, envolvendo os alunos nestas múltiplas práticas de letramento, criando situações de interação entre os interlocutores, realizadas pelos enunciados que produzem, para que ocorra a comunicação discursiva. Cabe ao professor, em especial o de língua portuguesa, trabalhar com vários gêneros discursivos que circulam na sociedade, pois desta maneira o ato de ler e escrever torna-se significativo para o aluno.

E, ainda, frente aos avanços da tecnologia, é preciso trabalhar também a leitura e a escrita numa dimensão virtual, propondo, além do papel, as telas dos dispositivos midiáticos, como computadores e smartphones, oportunizando aos usuários novas habilidades para ler e escrever nesses meios. Sendo assim, daremos destaque ao letramento digital, na próxima seção.

1.1.1 Letramento digital

O termo letramento tem como foco os textos impressos, já o letramento digital está relacionado aos textos digitais. Segundo Coscarelli (2016), o letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, o indivíduo

⁷Cerutti Rizzatti (2013) compreende que as práticas de letramento são formas gerais de cultura, vivências das atividades humanas concretas que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas. Essas práticas, no entanto, não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Portanto, envolvem não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem em suas produções sociais.

apropria-se de textos em ambientes favorecidos pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, redes sociais na web, situações de interação em troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, *SMS*, *whatsApp*, entre outros. Saber lidar com todas essas formas de comunicação torna o sujeito letrado digitalmente e ao mesmo tempo possibilita-lhe o acesso à informação disponível em suporte digital.

Outro aspecto saliente no espaço virtual é a multimodalidade. Para Coscarelli (2016), além dos elementos linguísticos como as palavras, frases que organizam um texto, a tela disponibiliza estes textos com animações, vídeos, sons, cores, ícones, possibilitando ao sujeito a capacidade de saber ler e produzir textos explorando essas linguagens.

Observa-se que a cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos são importantes e precisam ser estimuladas. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação entre eles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (COSCARELLI, 2016, p. 26).

Castela (2009) observa que o letramento digital está fortemente presente em nosso meio porque cada vez mais estamos dependentes dos aparatos tecnológicos e inovações tecnológicas estão sendo inseridas na sociedade. Infelizmente o uso da tecnologia em sala de aula ainda gera muita polêmica e muitos questionamentos, a maioria deles relacionados à falta de mídias, infraestrutura e formação inicial e continuada para os docentes.

Nós, professores, somos convidados a desenvolver nossas práticas de ensino direcionadas também ao letramento digital, já que tanto a sociedade quanto os alunos encontram-se nessa cultura digital. Não podemos esquecer que “a sociedade atual, marcada pelas tecnologias digitais, insere-nos cada vez mais em uma cultura digital, carregada de computadores, de *notebooks*, os *smartphones* (telefones inteligentes) e tantas outras tecnologias digitais” (BORTOLOZO, 2016, p.53). De acordo com a autora, esses dispositivos “estruturam a forma como se produz, comunica-se, aprende-se, enfim, como se vive de modo mais amplo. Sendo assim, não dá para o ensino negar essa realidade: a tecnologia digital passa a ser considerada necessária à educação e à escola, desde os anos iniciais do ensino fundamental” (BORTOLOZO, 2016, p. 53).

Cabe ressaltar que o letramento digital não considera a tecnologia apenas em seu lado técnico, mas deve-se entender que nesse letramento, o estudante precisa ser “um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades” (RIBEIRO, 2005, p. 135). Nesta mesma perspectiva, Coscarelli (2016) também ressalta que

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos- quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos (COSCARELLI, 2016, p. 21).

É importante compreender que convivemos, lecionamos e nos relacionamos com uma geração que nos cobra diferentes comportamentos e atitudes de acordo com as situações cotidianas. Em razão disso, é preciso adequar-nos e mudar a nossa prática pedagógica quando for necessário. Se pensarmos nas constantes evoluções da tecnologia, notaremos que no ciberespaço, com apenas cliques, temos diversos letramentos na hipermídia⁸, aumentando nossa interação.

No entanto, a escola ainda incorpora pouco o trabalho com o letramento digital. Como aponta Rojo (2013), é preciso que

[...] a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências-capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, Coscarelli (2016) aponta que

As instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades. A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos (COSCARELLI, 2016, p. 28).

Os textos mudaram e o contexto de ensino também mudou, por isso, “desenvolver em seus alunos uma capacidade crítica inteligente sobre os meios de comunicação de massas, de modo geral” (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1995, p.33) tornou-se uma necessidade. Para isso é preciso propor práticas de letramento que desenvolvam seu senso crítico.

⁸Hipermídia: “pode ser definida como um sistema alinear, reticular de conexões (links) entre unidades de informação, sendo que as unidades podem aparecer sob a forma de diferentes sistemas semióticos e de diferentes modalidades, tais como textos escritos, imagens, áudio, vídeos e sons de várias espécies. A mistura entre áudio, vídeo e dados interconectados por meio de links é o que configura a hipermídia. Assim, a hipermídia se refere ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal” (ROJO, 2013, p. 41).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Rojo (2013) afirma que

Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais (ROJO, 2013, p.7).

Como destacado nas palavras da autora, a escola precisa estar propícia a uma nova mentalidade para o trabalho com os letramentos digitais, para isso é preciso que a instituição prepare seus alunos para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital, sendo, dessa forma, extremamente importante pensar diferente. Ou seja, é imprescindível tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que enfatiza a relevância de compreender os textos da hipermídia.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016) observam a importância de incluir ao currículo escolar o letramento digital, pois promover atividades interligadas ao mundo virtual é colaborar na formação do conhecimento e consequentemente ao ensino-aprendizagem do estudante. Além disso, o letramento digital motiva a prática de leitura e de escrita do aluno pelo computador e pela internet (SOARES, 2002). Dessa forma, incorporar ao ensino o letramento digital contribui para a autonomia dos alunos.

Conforme observam As Diretrizes Curriculares Estaduais (2006) a leitura na esfera digital muda e oferece ao aluno mais possibilidades de práticas de leitura comparadas a outros gêneros e suportes, pois

O hipertexto - texto no suporte digital/computador - representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens (PARANÁ, 2006, p. 73).

Diante dessa assertiva, acreditamos que os processos cognitivos e o modo de leitura na tela realmente se tornam uma experiência diferente para os nossos alunos, uma vez que o texto, posto ao suporte digital, configura-se em uma leitura não-linear, quer dizer, os recursos adicionados ao texto como o som, hiperlinks, imagens, entre outras linguagens, permitem que o leitor escolha o caminho da leitura e no ritmo que desejar.

Cabe ressaltar que, como aponta Castela (2009), o letramento digital não substitui outros letramentos trabalhados no contexto escolar, mas agrega novas habilidades e conhecimentos para a vida dos sujeitos.

Corroborando com essa discussão, os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) afirmam que os recursos tecnológicos precisam ser inseridos nos espaços escolares:

É inegável que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar. Longe de omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou de fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio, observando quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo: • utilizar editores de textos; • explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino; • estimular a comunicação à distância por meio da telemática; • utilizar as ferramentas multimídia no ensino. Como, no contexto escolar, o professor é efetivamente um produtor de documentos (avaliações, projetos, materiais didáticos, entre tantos outros), é recomendável que ele utilize ferramentas que tornem seu trabalho mais rápido, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação desses textos. Apesar da resistência de muitos que se formaram fora dessa cultura, as modernas tecnologias sem dúvida têm muito a oferecer nesse sentido (BRASIL, 2002, p.88-89).

Com base nos PCN+, os avanços tecnológicos disponibilizam ao professor recursos para o ensino e aprendizagem e sugerem a apropriação dos recursos tecnológicos em suas atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), asseguram aos alunos do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa,

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

Concordamos que ao longo de sua formação, os alunos deverão ter oportunidades para ler e para produzir textos com multiplicidade de linguagens e práticas de letramentos multissemiótico⁹. Consideramos, também, que a escrita colaborativa pode contribuir para isso.

Além disso, esse documento afirma que é preciso, no contexto das práticas de aprendizagem de linguagens, “conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos

⁹ Práticas de letramentos multissemióticos referem-se à habilidade de leitura e domínio dos gêneros das mídias. Segundo Rojo (2015), “texto multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos. (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), língua corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas-modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais-modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações-modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (ROJO, 2015, p. 108).

daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não” (BRASIL, 2006, p. 32). Em outras palavras, o aluno passará a lidar com situações de interação em linguagem formal.

Além dos documentos citados sobre o ensino-aprendizagem, observamos também os apontamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que norteia o trabalho da língua materna. Para promover uma abordagem das linguagens e de suas práticas, o documento apresenta os campos de atuação social como um dos seus principais eixos organizadores. Nesta alternativa, sobre as práticas de linguagem “a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2017 p. 53).

Essas observações requerem das escolas de Ensino Médio uma ampliação de situações que permitam ao aluno ver sentido na sua aprendizagem a partir da sua cultura e de seus conhecimentos prévios, assim, importa que “aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (BRASIL, 2017, p. 54). Nessa perspectiva, este documento afirma que

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2017, p. 54).

Em vista disso, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa, baseado nos documentos norteadores para o ensino da língua materna no país, visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos estudantes por meio de um estudo que ultrapassa a cultura do papel e considera a cultura digital na perspectiva dos multiletramentos e novos letramentos.

Assim, compreende-se que a comunidade escolar deve estimular e preparar cada vez mais os estudantes para a sociedade digital, propondo-lhes a reflexão sobre os textos lidos no suporte digital e sobre as produções textuais que esse possibilita. A partir das considerações da BNCC, compreendemos que as práticas relacionadas ao ambiente digital devem ser priorizadas, uma vez que os alunos, em sua maioria, já lidam com a cultura digital em contextos fora da escola:

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2017, p. 487).

Corroborando tal visão, acreditamos que propor práticas por meio do letramento digital, mais que ensinar técnicas sobre esses recursos, é tentar promover uma aprendizagem significativa para o aluno. Nesse sentido, é relevante mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, criativas, críticas, para “expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 490).

Uma das metas apontadas pela BNCC (2018) diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital. No entanto, o documento orienta que não deve ser possibilitado aos estudantes o ensino apenas de interfaces técnicas, mas também,

Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital; Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais; Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (BRASIL, 2018, p. 497).

Com base nos documentos supracitados observamos que estes incluem como necessário o uso do letramento digital nas escolas atuais, trabalhando a multiplicidade de linguagens que circulam em nossa sociedade e conduzindo um ensino auxiliado pelas tecnologias.

De acordo com Ribeiro (2018), as tecnologias auxiliam-nos a desenvolver certas atividades que talvez fossem mais difíceis ou até mesmo impossíveis sem elas. Em relação à educação, podem facilitar e permitir ensinar melhor e mais eficazmente ou podem contribuir para tornar o aprendizado mais fácil ou mais eficiente. “Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos (e ter algum, aliás, é fundamental), para essa integração fazer realmente sentido e ser prolífica” (RIBEIRO, 2018, p. 73). Nessa perspectiva, as tecnologias podem nos auxiliar,

e muito, em nossas práticas cotidianas, porém, é preciso ter objetivos e fazer sentido sua integração no ensino.

Ribeiro (2018) salienta também que é papel da escola atuar de forma responsável e pertinente sob os usos das tecnologias em sala de aula, esforçando-se para “não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias – como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas –, mas, principalmente, ocupando-se de estudar e produzir modos de disponibilizar a expressão, em suas modalidades de produção e de circulação, a todos aqueles que querem, precisam e/ou podem fazê-lo” (RIBEIRO, 2018, p. 78). Frente a essa reflexão, acreditamos que as tecnologias não irão solucionar os problemas das escolas e nem temos como propósito enaltecê-las, entretanto, reconhecemos suas potencialidades para a produção e para a circulação dos textos.

Para isso, a figura do professor continua sendo de extrema importância, pois é ele o cidadão que toma para si a tarefa de “contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar e tantos outros verbos balanceados conforme a mistura de que se necessite, se integram na palavra ensinar. Mas ensinar de forma sistematizada, pensada e editada, sem, no entanto, omitir possibilidades dos estudantes” (RIBEIRO, 2018, p. 78). Ou seja, cabe ao professor, diante deste cenário, mediar um ensino responsável, pensado e organizado para seus alunos. A autora ainda reitera que

Aprender, no entanto, não é tarefa só de quem faz matrícula, senta-se de costas para os colegas, dentro de uma sala sem livros, sem telas, sem comunicação com o exterior – como ainda querem muitas escolas, públicas ou privadas. Aprender é extensivo a professores, pais e dirigentes, assim como ensinar, já que os ambientes do letramento vêm de fora da escola, tanto ou mais do que de dentro dela. Letramento é prática social, lembremos. Isso inclui jovens e adultos, além da interação com linguagens, modalidades, semioses – o nome que tenham –, além da compreensão e da atuação sobre uma paisagem comunicacional que nos ocupa, diariamente, e que nos desafia a todos, desejemos ou não (RIBEIRO, 2018, p. 78-79).

Visto assim, não compete apenas aos alunos o ato de aprender. Em uma instituição, seja ela pública ou privada, estão incumbidos de aprender e ensinar todos os envolvidos com essa prática, ou seja, os pais, os dirigentes e os professores, uma vez que os ambientes de letramento vêm mais de fora do que dentro da escola e as práticas sociais desenvolvidas por nós e pelo alunado, o contato com as diferentes linguagens e nossa interação com o outro, requerem constantemente nossa intervenção.

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, Ribeiro (2018) ressalta que hoje, graças às invenções tecnológicas por nós apropriadas, “temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir se

vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções” (RIBEIRO, 2018, p.79). Para isso, Ribeiro (2018) elaborou seis atitudes que podem ajudar o professor a fazer uso significativo de TICS na escola.

Quadro 1 – Seis elementos para ação

Vontade de aprender	Usar	Relacionar	Experimentar	Avaliar	Administrar o tempo
Interesse	Entender	Repensar práticas	Testar	Corrigir	Equilibrar
Necessidade	Explorar	Adaptar objetivos	Pilotar	Melhorar	Estabelecer limites

Fonte: (RIBEIRO, 2018, p. 114).

O primeiro elemento refere-se à vontade de aprender que os professores precisam ter sobre os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem. Entendendo que cada docente pode sentir-se motivado pela aprendizagem, a partir do interesse ou da necessidade, independente da idade ou profissão. Para Ribeiro (2018) “O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta e como se melhora” (RIBEIRO, 2018, p. 108).

Desse modo, se nascer o interesse pelo objeto, seu funcionamento e a transgressão dos usos preestabelecidos, talvez nasçam aulas significativas, relevantes e somativas com TICS. Também é possível que os sujeitos aprendam por necessidade para cumprir uma cobrança social. Nesse caso, a autora pontua desvantagens, afirmando que a necessidade pode não ser o melhor caminho para aprender tecnologias.

O segundo elemento refere-se ao procedimento de usar, o que engloba o entender e o explorar. De acordo com Ribeiro (2018) para dirigir um plano de aula com uso das tecnologias digitais, é preciso ser “usuário” dessas tecnologias, quer dizer, o professor precisa absolutamente dominar e conhecer o equipamento ou aplicativo para, então, pensá-lo sobre sua finalidade em uma aula. Nesse segmento, “se o professor não usa um computador e seus programas, se não usa redes sociais, se não conhece os mecanismos e as funcionalidades de determinados apps para celular, certamente não poderá visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades” (RIBEIRO, 2018, p. 109). Por isso, o docente precisa usar e explorar um software ou um aplicativo para estabelecer objetivos sobre eles. A autora ainda acrescenta que sendo um “usuário contumaz de redes sociais, por exemplo, um professor pode aproveitar-se de certas funcionalidades e da presença massiva dos alunos naquele ambiente para atividades remotas e que promovam uma aprendizagem mais efetiva e memorável” (RIBEIRO, 2018, p.

109). No entanto, se ele usa e não traduz isso em sua atividade profissional, pode-se concluir que falta conhecimento para conseguir incorporar as TICS em suas práticas pedagógicas.

O terceiro elemento refere-se ao relacionar. Nesse, a autora salienta que independente da idade ou tempo de experiência profissional que o professor tenha, enquanto usuário de TICs ele precisa conseguir relacionar os objetivos de sua aula ao uso de tecnologias, como vídeos ou utilização de aplicativos que colaborem na construção do conhecimento dos alunos.

Ribeiro (2018) ressalta, ainda, que o docente precisa ter clareza quanto aos seus objetivos de ensino e saber operar sobre os dispositivos disponíveis. Em uma aula de redação, por exemplo, considerar o processo de produção, e não apenas o produto-texto, “pode incluir tecnologias que auxiliam o professor no acompanhamento do processo de escrita, seja em tempo real, seja por meio de registros detalhados, para muito além do que era usualmente feito, antes da existência de certos softwares” (RIBEIRO, 2018, p. 110). O quarto elemento está relacionado a experimentar. Cabe ao professor compreender que o tempo da experiência é fundamental, isso significa experimentar o que pretende ensinar, testando a ferramenta que será utilizada, montar um plano de aula e pilotá-lo, observar a receptividade de um dispositivo, perceber seus erros e acertos e ajustá-los até que encontre as melhores possibilidades para a aula que deseja realizar. Ribeiro (2018) justifica que o tempo de experimentar dispositivos resulta para o professor uma atitude responsável, pois “ele domina, ele defende e ele sabe explicar suas escolhas. Sem o tempo de experimentar, resta apenas repetir, ecoar, até se tornar mecânico, automático e sem voz. Perde-se, aí, também, a capacidade da sedução e do convencimento” (RIBEIRO, 2018, 111). Dessa forma, quando o docente se dedica e testa primeiro o aplicativo e/ou recurso tecnológico que deseja realizar com seus alunos, age com maturidade e assim, diante de qualquer situação no desenvolvimento da atividade ele manterá o controle e saberá tomar a melhor decisão.

O quinto elemento presume em avaliar. O professor, a partir do *software* escolhido para aplicar em sua aula, pode anteriormente avaliar sua pertinência, observando se realmente há resultados positivos com sua utilização. Portanto, o professor que se dispõe em uma atitude responsiva e humilde de avaliar sua prática será capaz de desistir caso a experiência não seja boa ou pode aplicá-la em novos contextos, considerando que tudo se baseia no corrigir para melhorar sempre.

O sexto e último elemento refere-se à administração do tempo. Segundo Ribeiro (2018), o tempo gasto com a montagem e o funcionamento inicial das máquinas e softwares ainda é um problema, ocorrendo geralmente perdas significativas. Além disso, a conexão irrestrita e os tempos da web também influenciam na gestão do tempo do professor. O

acompanhamento de grupos em redes sociais ou de produções via editores de texto em nuvem pode permear noites e finais de semana, situações de reclamações ou solicitações que podem chegar por meio do *WhatsApp*, *e-mail* ou *in box* de redes sociais ao professor em momentos que nem sempre poderá responder. Frente a essa realidade, a autora recomenda que o profissional administre a gestão de seu tempo, sua disponibilidade e evite trabalho em tempo integral, principalmente aos que atuam em plataformas virtuais, como ambientes de aprendizagem totalmente digitais, pois é fundamental a articulação do tempo em relação ao atendimento e monitoramento das atividades, uma vez que tudo é trabalho, e nem sempre será remunerado.

Conforme Ribeiro (2018), a má gestão do trabalho docente e sua articulação precisa ser revista pelo profissional afim de que ele tenha uma visão das formas como as tecnologias podem ajudar, e não prejudicar, o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é “certamente vantajoso quando podemos produzir aulas melhores, mais interessantes, mais dinâmicas, sejam elas compostas com recursos tecnológicos digitais ou não. O ponto fulcral disso está no preparo, na dedicação, no planejamento pertinente e significativo” (RIBEIRO, 2018, p. 133).

Em suma, os seis elementos elencados pela autora têm por objetivo auxiliar e direcionar o trabalho do professor com as tecnologias digitais. De acordo com Ribeiro (2018), usar as TICs na educação não significa levar os alunos até laboratórios de informática ou as máquinas para as salas de aulas, mas sim, ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim.

Em vista disso, organizamos nossa pesquisa com atividades que permitam aos alunos o contato com sua cultura local e as múltiplas linguagens disponíveis na tela do computador. Usamos na pesquisa a ferramenta *Google Docs*, a qual nos auxiliou e permitiu o acompanhamento real e detalhado de todas as produções textuais realizadas pelos alunos. Não foi possível realizar a pilotagem, visto que tivemos contato com o texto da autora posteriormente à aplicação do material, mas avaliamos o Material e a proposta realizada.

Abordaremos na próxima subseção como o letramento digital possibilita o desenvolvimento dos multiletramentos.

1.1.2 Multiletramentos

O termo multiletramentos surgiu em 1996, nos Estados Unidos, num manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (EUA). Nesse movimento, professores e

pesquisadores americanos reuniram-se com o objetivo de propor mudanças no contexto escolar, uma vez que o avanço das tecnologias requer novos letramentos.

Rojo (2012) menciona 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, sendo estas articuladas pelo Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), por meio do prefixo multi, para a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural que compõem a sociedade, objetivando a mudança social.

A partir deste contexto, surge então, a Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo Rojo (2013), somos convidados a deixar a pedagogia clássica, aquela que tem o professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor, e trabalhar por meio de uma pedagogia de projetos interdisciplinares, em que todos agem de forma colaborativa, por meio das mídias, as quais precisam ser incorporadas na prática escolar diária.

Coscarelli e Cani (2016) explicam que

A pedagogia dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. 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. (COSCARELLI e CANI, 2016, p.23).

Consoante à reflexão das autoras, Rojo (2012) explica que o manifesto realizado pelo GNL objetiva uma pedagogia dos multiletramentos, mediante a necessidade de a escola trabalhar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, aos quais não se podem atribuir apenas às novas TICs. Outrossim, acrescenta ao seu currículo a multiplicidade de culturas encontradas nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Dessa forma, a escola, ademais de trabalhar as práticas letradas, precisa, também, contemplar e acolher as práticas culturais locais do alunado. Além disso, é relevante possibilitar aos alunos com mais frequência a realização de leitura e de produção das diferentes linguagens nos textos que circulam em ambientes digitais.

Em relação aos multiletramentos, Rojo e Moura (2012) explicam 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, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO e MOURA, 2012, p.22-23).

A partir das considerações de Rojo e Moura (2012), os multiletramentos são relevantes em diversos aspectos, pois 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 circulam nos textos como, por exemplo, a mistura de imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a junção 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 das diversidades das linguagens, os multiletramentos são interativos e colaborativos porque a mídia digital permite que “o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)” (ROJO, 2012, p. 23).

Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores)-seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com os outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; nas postagens de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros, no diálogo entre os textos em rede {hipertextos}; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 23-24).

Frente a esta característica interativa concebida pela mídia digital Rojo (2012), observa que os usuários utilizam a mídia digital não apenas como mera interação, mas também, para a produção colaborativa. O conceito da web 2.0 tenta revestir os efeitos dessa mudança.

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 Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezi, 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).

Os multiletramentos são interativos e colaborativos, por exemplo, na interface, nas ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e nas redes sociais. 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. Cabe ressaltar que

[...] todo texto escrito é um hipertexto, uma vez que a leitura é feita de interconexões à memória do leitor, às referências textuais e aos índices que remetem o leitor para fora da linearidade do texto. A recepção não hierárquica do texto não é, portanto, uma revolução radical implantada pelo texto eletrônico, já que as notas de rodapé, divisão em capítulos e os índices encontrados nos livros tradicionais também oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados e possibilitam a ruptura da linearidade da leitura. Mas a não-linearidade do hipertexto é inerente à sua estrutura e possibilita escolhas entre várias possibilidades, que podem modificar totalmente o tema inicialmente pesquisado (CASTELA, 2011, p.4).

Além disso, como explicam Rojo e Moura (2012), convém considerar que

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (ROJO, MOURA, 2012, p. 8).

Para Rojo e Moura (2012), a sociedade de hoje é composta por meio de uma diversidade de linguagens e de mídias e, também, uma diversidade de culturas. Na concepção das autoras, as instituições precisam iniciar suas atividades com o alunado a partir da cultura que ele está familiarizado e propor práticas de letramentos sobre as quais, já está habituado.

Em função disso, há a necessidade, na escola, de explorar os multiletramentos. Como proposto nas OCEM (2006),

Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p.29)

Entretanto, para a escola e para o professor, tal prática ainda é um desafio. Enfocar o Ensino de Língua Portuguesa no contexto atual significa “contemplar as mudanças presentes no contexto atual, que promovam multiletramentos além de letramentos digitais, visuais e multimodais, é uma abordagem que almejamos no ensino de linguagens e tecnologias em sala de aula” (CECCHI, 2015, p. 53). Ao fazer isso, a escola estará valorizando as práticas sociais variadas que o sujeito realiza em seu cotidiano.

Como afirmam Rojo e Moura (2012),

Trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformadora, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, MOURA, 2012, p. 9).

Trabalhar as práticas culturais do aluno no âmbito escolar poderá resultar na melhoria da sua aprendizagem como ler nas entrelinhas, interpretar, relacionar informações e chegar a conclusões.

Outro conceito associado ao de multiletramentos, é o de letramentos múltiplos. Segundo Rojo (2009),

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p.109).

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. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006) a diversidade de recursos semióticos para compor textos impressos ou digitais é denominada multimodalidade e se encontra nas interações pela linguagem oral ou escrita. Nesse segmento, os textos possuem mais de um modo de representação, formando um conjunto de imagens, sons, gestos, expressões faciais e texto verbal.

Assim, observa-se que a comunicação entre as pessoas, na era atual, ultrapassa a materialidade da palavra e desenha seu significado como auxílio de diferentes modos de representação do significado. Partindo do princípio de que os modos de produzir sentido - por meio da leitura e da escrita- sofrem mudanças ao longo do tempo, consequentemente, novas formas de organizar e expor o texto vão surgindo e ampliando o conceito de texto e de escrita.

Para os autores, nesse universo de textos multimodais¹⁰ estão as páginas virtuais, compostas por meio de hiperlinks, imagens, vídeos, áudios, animações, cores e ícones e estruturadas de maneira não-linear. As tecnologias digitais podem oportunizar novas possibilidades de expressão e comunicação. Rojo (2012) observa em relação à multimodalidade que “as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades” (ROJO, 2012, p. 37). Por isso, é importante trabalhar a cultura contemporânea com os alunos visando ao desenvolvimento de diferentes habilidades no letramento digital.

A autora afirma que

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos, “engessados”, e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiadora; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino (ROJO, 2012, p. 39).

Nas palavras da autora, quando o professor oferece práticas de ensino por meio dos textos visuais e informativos, ele ultrapassa o ensino tradicional restrito ao conteúdo do livro didático, pois permite ao aluno o processo livre de criação sobre sua leitura e escrita por meio de diferentes modos semióticos. Assim, as tecnologias são utilizadas na construção do sentido, não servindo apenas como ferramenta de ensino.

Para Rojo (2012), os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas. Multiletrar é desenvolver no aluno habilidades que o torne capaz de construir sentidos por meio de textos em que elementos visuais, verbais, semióticos etc., estejam juntos, estruturados de maneira que a leitura não seja sequencial, demandando 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.

¹⁰Concebida, por Kress e Van Leeuwen (2006), a GDV- Gramática do Design Visual tem por objetivo descrever a maneira pela qual os participantes representados pelos elementos imagéticos em paisagens semióticas- pessoas, lugares e coisas- combinam em “enunciados visuais de maior ou menor complexidade e extensão. Ela engloba categorias analíticas para esses atos multimodais, tendo em vista as estruturas composicionais convencionais da semiótica visual ocidental. Tais categorias concebem as formas gramaticais visuais como recursos para codificação de representação, ou materialização, de experiências culturais e formas de interação social” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 1).

Ribeiro (2018), ao debruçar-se no estudo de doutorado de Coscarelli (1999) sobre o estudo da multimodalidade sobre a leitura com ou sem imagens, conclui que o uso de mais de uma semiose na apresentação de um conteúdo pode contribuir para a aprendizagem. “E se isso for mais fácil de fazer empregando-se um computador ou um tablet, por exemplo, pode ser que mais estudantes possam compreender aspectos de qualquer matéria com que estejam em contato” (RIBEIRO, 2018, p. 105). Nesse caso, a multimodalidade inserida nas atividades elaboradas pelos professores tende a ser mais interessante para os alunos e se estiverem no suporte digital, há grandes possibilidades para que os estudantes tenham compreensão sobre os diferentes conteúdos.

A autora comenta os 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).

Nesse contexto, depreendemos que a imagem pode completar o sentido de um texto, a palavra pode descrever e ajudar na compreensão de uma imagem e uma palavra pode contradizer uma imagem, ocasionando ironia entre elas. Também, a imagem pode reforçar a ideia expressa pela palavra ou manter um sentido oposto à escrita e, ainda, a palavra pode estar oposta ao sentido da imagem.

Ribeiro (2018) considera poder semiótico¹¹ a capacidade de os sujeitos produzirem sentidos, saber manejar diferentes linguagens, e empregar a ferramenta mais adequada para cumprir alguma tarefa:

E se a tarefa for um texto, eles precisam se interessar pela função dele, por seu modo de fazer, pelas linguagens que mais bem exprimem o que se deseja dizer. E essas linguagens, hoje mais do que nunca, não dizem respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som (RIBEIRO, 2018, p. 88).

Dito de outra maneira, em uma situação, por exemplo, de produção textual, o aluno precisa ter interesse e saber utilizar as linguagens que poderão ajudá-lo a expressar de forma

¹¹ Poder semiótico trata-se de um termo cunhado por Gunther Kress (2003) citado por Ribeiro (2018). “Segundo ele: tanto na escrita quanto na leitura, o sentido é resultado do trabalho semiótico. Além disso, isto é, de abertamente falar em “trabalho” quando se fala em escrita e leitura, o autor trata a criatividade como algo ordinário, comum, parte do dia a dia das pessoas, especialmente nas situações de lida com a linguagem, quer dizer, sempre. A perspectiva de Kress muito me interessa e agrada. Embora ele não defina exatamente dessa forma, parece que o “poder semiótico” é o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2018, p. 83).

mais clara o que pretende dizer. Essas linguagens ultrapassam as palavras, e quando produz seu texto pela combinação de imagens, som, colagem etc., desenvolve então, a habilidade do poder semiótico.

Ainda nesta reflexão, Ribeiro (2018) assevera que

É poder saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é poder manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é poder a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É empoderar, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Corroboramos com autora, ao pensar que é “poder” sabermos escrever, utilizar diferentes linguagens para produzir sentidos e perceber quantas funções são expressas em um texto, em imagens ou em som. Posto isto, conclui-se que é necessário empoderar-se desses elementos para conseguir escrever bem e se fazer compreendido. Portanto, assumir “um ponto de vista evidentemente fundamentado na teoria da multimodalidade, que prega, justamente, a ideia de que as linguagens se integram para a construção dos sentidos, de várias formas, inclusive de maneiras balanceadas conforme o caso, seria no mínimo incoerente tratar a tradicional aula expositiva como um problema, na atualidade.” (RIBEIRO, 2018, p. 76). Contudo, o “poder” relacionado às TICs vai além disso, já que

As tecnologias digitais podem aumentar o poder semiótico de todos nós quando nos damos conta de que há ferramentas ali que estendem nosso manejo da linguagem. Se não sabemos desenhar ou mesmo diagramar, ao utilizar algum programa de computador, conseguimos produzir gráficos corretos, até bonitos, com apenas uns toques no mouse. No entanto, não é justamente o computador que nos empodera, nesse sentido. Precisamos saber o que desejamos, ter conosco a ciência do texto, o manejo das linguagens, para então, dizermos ao computador o que fazer, optar, editar e compor (RIBEIRO, 2018, p. 97).

Além disso, entendemos que nesse contexto, o professor torna-se agente de letramento, ou seja, “é ser mediador, é estimular a participação de todos os envolvidos no processo, é ensaiar outras formas de ensinar e, acima de tudo, se permitir também aprender”. (KERSCH, COSCARELLI e CANI, 2016, p.51). Portanto, se a escola e o docente assumirem um novo pensamento em relação à leitura e à escrita como práticas sociais, “pode sim, promover atividades significativas, tanto para alunos quanto para professores. São novos letramentos, novos alunos, novos professores, novos cenários”. (KERSCH, COSCARELLI e CANI, 2016, p.11). Nesse sentido, “a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009,

p.115). Quer dizer, a escola precisa inserir em seu contexto, além da cultura valorizada, as culturas locais e populares de seus alunos e professores e este indivíduo deve também compreender, dominar e produzir a multiplicidade de linguagens que contemplam a cultura contemporânea. Almejamos uma escola renovada, alunos motivados e interessados pela leitura e escrita, professores criativos e dispostos a aceitar o desafio de trabalhar os multiletramentos de seus alunos. Logo, esse novo contexto poderá promover motivação e mudanças significativas na produção textual dos discentes.

A seguir abordaremos a produção textual.

1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) apresentam como pressuposto para o ensino da língua materna o texto como unidade básica de ensino e os gêneros discursivos como objeto de ensino.

Nesse sentido, pensamos que as multiplicidades de textos produzidos na sociedade devem estar também presentes em sala de aula, oportunizando ao aluno momentos em que tenha participação ativa das situações de produção com sentido e função social.

Ao abordarmos a produção textual, contemplamos à teoria bakhtiniana do enunciado, uma vez que, esta se pauta na interação verbal como substância verdadeira da língua. É na enunciação – ato de enunciar e produzir enunciados – produto das interações sociais entre os sujeitos, que delineamos nossa perspectiva de escrita.

Nesse segmento, o ensino da escrita configura-se em um processo de ensino aprendizagem em que são oferecidos aos estudantes necessidades reais de escrever, pois nos comunicamos e interagimos com o outro o tempo todo e procuramos uma resposta ao nosso enunciado. Essa procura frequente é inerente ao processo de interação.

De fato, este processo promove a parceria e o encontro entre os sujeitos e para Bakhtin/Volochinov (1988[1929]).

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988[1929], p. 113, grifos do autor).

Pelas palavras do autor compreendemos que ao proferir um enunciado, oral ou escrito, pressupõe que ocorra uma compreensão ativa pelo ouvinte. É nesse contexto que entendemos

a produção textual na escola, quer dizer, é preciso que o aluno tenha sempre um interlocutor com quem dialogar.

Segundo Geraldi (1995), o “texto é ponto de chegada e partida, nele a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1995, p.136). Tudo que é preciso ensinar será por meio do texto e nessa perspectiva Marcuschi (2008) dialoga com Geraldi (1995) dizendo-nos que nos textos encontramos tudo que precisamos para ensinar ao nosso aluno, pois nos textos pode-se trabalhar

a) As questões do desenvolvimento histórico da língua; b) As relações entre fala e escrita no uso real da língua; c) A organização do léxico e a exploração do vocabulário; d) O treinamento do raciocínio e da argumentação; e) O estudo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

No texto encontramos todos os elementos necessários para conduzir o ensino. O funcionamento da língua acontece por meio do texto em um processo natural. E esses textos encontram-se em circulação, postos em gêneros discursivos.

Na realidade escolar ocorre tanto a produção textual como a redação. De acordo com Geraldi (1997), “nesta, produzem-se textos para escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p.137). O autor explica que

[...] uma que determina que se escreve “para a escola”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “na escola”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita (GERALDI, 1997, p. 135).

Quando pensamos nos modelos de redação em que os alunos escrevem “para a escola”, encontramos, no entendimento de Magda Soares (1999), o exercício da escrita identificado como “expressão da escrita” (SOARES, 1999, p. 62). Segundo a autora,

Chame-se a atividade "expressão escrita", "composição", "redação", a criança apenas imita, reproduz. Seu processo de construção do sistema de escrita, o levantamento de hipóteses sobre ele ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente (sic), a professora não pode identificá-los e, portanto, não pode orientar a criança em seu processo de construção do conhecimento e na testagem de suas hipóteses (SOARES, 1999, p. 62).

Uma prática comum adotada na sala de aula, principalmente nos anos iniciais - usos de cartilhas, desenhos e personagens descontextualizados, escrever a partir das sequências de figuras - representa a “expressão da escrita”, no entanto, mostra-se uma expressão

equivocada, pois as figuras servem apenas de pretexto para o exercício da escrita. O aluno, dessa forma, apenas reproduz e a interação não acontece.

Assim, ao propor ao aluno o exercício da escrita sem ter uma contextualização, Antunes (2006) menciona que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). Dentre tantas dificuldades que os alunos comentam sobre produção textual escrita de textos, acreditamos que a falta de contextualização seja um possível motivo dos mesmos não gostarem de escrever.

Outro exemplo do texto “para a escola” está na observação de Geraldi (2012) quando afirma que:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-las ao professor do sétimo ano, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança do sétimo ano passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” (GERALDI, 2012, p. 64).

Nesse aspecto, as redações realizadas pelos alunos “para a escola”, ou seja, produções mecânicas, com temas repetitivos que são recordados todos os anos, são grandes desmotivadores, que geram, por vezes, a aversão do aluno ao ato de escrever. Sabemos que muitas vezes os temas cobrados não estão relacionados com as vivências dos mesmos e isso faz com que surjam, na escrita, frases isoladas, haja vista que o aluno escreverá bem somente sobre aquilo que tem domínio.

Geraldi (2012) explica que o professor, nesta perspectiva, olha somente a estética do texto, corrige erros de acentuação, pontuação, concordância, avalia e atribui uma nota, com a preocupação centrada na estrutura da língua e sem solicitar a reescrita para que os alunos revejam seus erros, resultando em um estudo artificial da língua que não visa seu uso efetivo.

Sobre os textos produzidos “na escola”, esses estão relacionados a produções textuais, as quais têm por objetivo propor um diálogo entre o texto e o aluno. Sua produção acontece por meio de uma situação de comunicação, ele é o autor do que diz entendendo que a linguagem é uma forma de interação entre sujeitos. Geraldi (1997) constrói um projeto do dizer sobre a produção de textos comentando que

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Na reflexão do autor, o aluno terá que pensar nos elementos que foram citados antes de escrever o seu texto e o professor deverá encaminhar a produção considerando estes elementos em seu comando, fazendo da sala de aula um espaço de interação e produção de sentidos.

Na observação de Costa-Hübes (2012), quando ofertamos o trabalho com a produção textual na escola, “dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10). Objetiva-se que na escola produzam-se textos e que se priorizem atividades de interação. Porém, de acordo com a autora, isso só será possível quando o aluno estiver exposto a situações reais de interação, ou seja, ele “só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para a disciplina de Língua Portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008) adapta a proposta de Antunes (2003) ao propor três etapas interdependentes e intercomplementares para a prática da escrita:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69).

Com base no exposto, as três etapas necessárias para uma produção textual são: planejamento, escrita e reescrita. Estas podem ser ampliadas e adequadas conforme o contexto.

Assim, direcionamos a produção textual dos alunos na escola por meio das práticas colaborativas de escrita, tema que será abordado na próxima subseção.

1.2.1 Práticas Colaborativas de Escrita

As práticas colaborativas de escrita permeiam a sociedade moderna e vêm conquistando seu espaço, porque se “constitui como prática social que tem ganhado cada vez mais força, pois, ao mesmo tempo em que o processo de globalização aumenta a necessidade de desenvolver atividades colaborativas, em especial no campo dos negócios, a internet, com todos os seus recursos tecnológicos, possibilita esse trabalho colaborativo” (PINHEIRO, 2011, p.3). Nesta perspectiva, o trabalho por meio da colaboração possibilita aos envolvidos o desenvolvimento de sua escrita, ao mesmo tempo em que contribui para o conhecimento. Assim, “o movimento para criação do conhecimento é caracterizado pelo incentivo à postura colaborativa, por parte dos alunos e professores, durante o processo de criação e compartilhamento do conhecimento” (SOUZA, BURNHAM, 2005, p. 79).

Desse modo, o indivíduo tem a possibilidade de assumir uma postura mais autônoma com o trabalho em questão, tendo a oportunidade de usar sua criatividade no processo do conhecimento e da sua aprendizagem. Para Cagliari (2016), “a aprendizagem colaborativa significa que os colaboradores assimilam, aprendem e compreendem os assuntos abordados, pois estão envolvidos na criação, modificação e compartilhamento do conteúdo realizando o que é exigido de cada um” (CAGLIARI, 2016, p. 42).

Sob esse enfoque, Maciel (2016), por meio de pesquisa, informa que o trabalho colaborativo também pode ser denominado pelo termo português “produsagem” que provém do termo inglês *produsage*. Como explica Maciel (2016),

[...] do português produsagem podemos prosseguir para “produsuário”, que é um neologismo da era da Web 2.0 e refere-se a um novo indivíduo da cultura atual, um indivíduo imerso em redes sociais, produtor e consumidor ao mesmo tempo, um ser ativo nessa sociedade de conhecimento. Assim, os “produsuários” são aqueles que elaboram a “produsagem”, termo criado por Bruns (2006) para referir-se à construção colaborativa e contínua de conteúdos existentes na busca por seu aperfeiçoamento. Assim, segundo esse autor, tal contexto de produção é denominado de produsagem (MACIEL, 2016, p. 37).

Nesse viés, a produsagem contempla o trabalho coletivo desenvolvido pelos indivíduos permitindo que eles se tornem mais ativos na sociedade do conhecimento. O produsuário é aquele que consome e produz simultaneamente, envolve-se no processo, ou seja, “que age de forma colaborativa sobre os conteúdos em rede para produzir, reproduzir, reelaborar ainda mais conteúdos, em prol de uma comunidade em específico. Dessa forma, para que alguém se torne produsuário, é preciso que seja também um usuário de conteúdos elaborados por outro/s indivíduo/s” (MACIEL, 2016, p.37). Assim, no processo de produsagem, o produto não tem autoria única e não pode ter reconhecimento de um só autor, pois o aluno não se limita a ler, mas também atua comentando, criticando e revisando o texto de outro.

Como salientam Bruns e Humphreys (2007, apud MACIEL 2016), olhar a produsagem não oferece novas capacidades às expectativas da esfera escolar, contudo as enfatiza em contextos autênticos, já que integra grande parte da produção cultural juvenil contemporânea.

Pinheiro (2013), após realizar em sua tese de doutorado um estudo sobre o processo de construção de práticas colaborativas de escrita entre um grupo de alunos (as) do Ensino Médio, observou e revelou que as práticas colaborativas de escrita se integram como processos de aprendizagem, que são envolvidas por artefatos sociais, históricos e culturais e que a internet proporciona diferentes ferramentas digitais que podem atuar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual. Entretanto, o autor destaca que não há mais espaço para o trabalho individual, como visto, em geral, pelas escolas, mas sim, utilizar esses recursos de maneira que professores e alunos possam envolver-se em atividades construídas e compartilhadas coletivamente, tendo assim, PCE efetivas no contexto escolar.

Nesse viés, Pinheiro (2013), observa que, a partir da internet, os debates sobre a escrita colaborativa têm se centrado ou no uso de aplicativos que apoiam a Escrita Colaborativa ou na elaboração de textos para sites da internet, wikis e blogs. Em referência ao último caso, temos a Wikipédia como exemplo de escrita colaborativa, a qual diferentes usuários podem inserir vocábulos para a elaboração de uma vasta enciclopédia coletiva online. O autor também menciona que a própria Wikipédia, ao conceituar “escrita colaborativa”, afirma que o termo se refere a alguns “projetos cujos textos são criados por um conjunto de pessoas (de modo colaborativo). Alguns projetos são supervisionados por um editor ou um time editorial, porém muitos crescem sem orientação específica”.

Conforme pontua Pinheiro (2011), há uma diferença significativa na escrita colaborativa, de acordo com o processo de produção: segundo as circunstâncias, a

colaboração pode acontecer somente na escrita final do documento ou pode estar presente em todo o processo. Nesse sentido, o autor propõe uma distinção entre Prática de Escrita Colaborativa- (PEC) e Prática Colaborativa de Escrita- (PCE).

Para Pinheiro (2011), a escrita colaborativa não propõe necessariamente a colaboração ao longo de todo o processo, mas somente no resultado final, quer dizer, é focada apenas no produto, promovendo assim uma prática de escrita colaborativa. No entanto, quando a prática colaborativa, por sua vez, é focada no processo, “passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto” (PINHEIRO, 2013, p. 107). Portanto, o uso da expressão “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) justifica-se em função de já considerarmos a prática, anterior à própria escrita, como colaborativa.

Ao relacionar, por exemplo, o trabalho de elaboração dos vocábulos da Wikipédia com a produção textual dos comentários críticos desta pesquisa, verifica-se que, no primeiro caso, segundo Pinheiro (2013), a escrita é compreendida como colaborativa (“Prática de escrita colaborativa”), pois o produto final (os vocábulos inseridos na enciclopédia online) organiza-se por meio da contribuição de diferentes usuários, sem que, necessariamente, eles se reúnam para a criação dos vocábulos, que pode ser realizada, até mesmo, individualmente. Dessa forma, a escrita colaborativa não promove a colaboração no decorrer de seu processo, mas apenas no resultado final.

Por outro lado, a produção dos comentários críticos pelos alunos desta pesquisa envolve um conjunto de práticas colaborativas no decorrer de um processo, iniciando-se com a discussão sobre os temas apresentados para a produção dos comentários e o término, a construção coletiva na plataforma *Google Docs*. Nesse caso, pode-se dizer, portanto, que a colaboração entre os sujeitos já se faz 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”.

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

Decorrente disso, justificamos nesta pesquisa o termo que utilizamos “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) conforme explicitado por Pinheiro (2011) e não o termo normalmente usado “Práticas de Escrita Colaborativa” (PEC)- tradução do inglês

(“Collaborative Writing Practices”), como se tem observado em diversos trabalhos publicados nos últimos anos.

Para Pinheiro (2011), o trabalho colaborativo entre os sujeitos se torna um conhecimento compartilhado sobre determinado assunto e

Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho de escrita em grupo, pode ocorrer a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas (PINHEIRO, 2011, p.3).

Neste caso, podemos entender as práticas colaborativas de escrita como parte do trabalho colaborativo, que permite o planejamento e os objetivos das atividades organizadas de forma coletiva. Consequentemente, nas interações do grupo “se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua (sic) da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos” (PINHEIRO, 2011, p. 3).

Dessa forma, Pinheiro (2011) define a PCE como “um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: 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. 4).

Compreendemos, então, que além da interação entre sujeitos proporcionada pela PCE, esta também se relaciona com o caráter social do indivíduo. Valores como respeito, paciência e confiança são exercidos no ato do trabalho colaborativo. Neste pensamento, Pinheiro (2011) afirma que

A PCE está intrinsecamente relacionada a dinâmicas de práticas sócio-culturais (sic), já que, à medida que essas se desenvolvem e se consolidam, suscitam um ambiente que pode promover novas práticas colaborativas, que se constroem por meio da interação entre sujeitos. Esses, ao fazerem uso da forma escrita, são (re) conhecidos pelo(s) outro(s) por meio da leitura do que escreveram, buscando, com a informação do(s) outro(s), construir um conhecimento que, por sua vez, passa a ser disponibilizado para o(s) outro(s) (PINHEIRO, 2011, p. 4).

Dessa forma, nota-se 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.

Sob essa perspectiva, Pinheiro (2011) toma como referência o trabalho de Lowry et al. (2004) que, na tentativa de usar uma terminologia aplicável ao campo interdisciplinar, propõem uma nomenclatura baseada no trabalho de Horton et al. (1991), tendo por objetivo 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.

Ao se referirem às atividades de EC (*collaborative writing strategies*), Lowry et al. (2004), citados por Pinheiro (2011), ponderam algumas “atividades-chave” que acontecem no momento da produção real do documento realizado em grupo. Essas são nomeadas em: planejamento, elaboração do texto e revisão. O planejamento está relacionado à organização do trabalho, pensando nos objetivos e geração de informações para que a atividade de escrita aconteça. A elaboração do texto estabelece-se por meio dos diálogos, observações e 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.

Outrossim, o processo da EC não precisa, necessariamente, seguir uma ordem. As ações citadas podem ocorrer de forma variável no momento da interação entre os sujeitos. Segundo Lowry et al. (2004), citado por Pinheiro (2011), as atividades apresentam subdivisões que designam cada fase da EC.

As atividades colaborativas de escrita, são “os principais processos que geralmente ocorrem no ato da escrita colaborativa” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004, p. 75, apud BOLSARIN, 2017, p. 40). Não há uma divisão das atividades em si porque elas se alteram de acordo com a natureza do documento, porém, algumas atividades são mais comuns e costumam aparecer na maioria das produções. No quadro a seguir sintetizamos cada uma destas atividades.

Quadro 2 – Atividades colaborativas de escrita

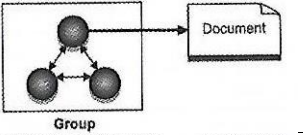
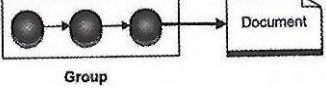
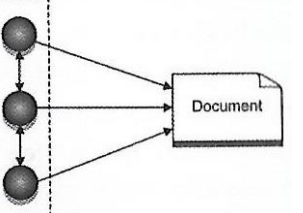
Principais atividades colaborativas de escrita	
<i>Brainstorming</i>	Discussão de ideias
Esboço	Direcionamento do documento
Rascunho	Escrita inicial, ainda incompleta.
Revisão inicial	Primeira revisão de conteúdo, gramática e estilo.
Revisão	Revisão com alterações sugeridas na revisão inicial.
Edição	Conclusão do documento com redação final, normalmente feita por uma pessoa (o editor).

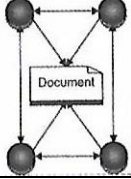
Fonte: Lowry; Curtis; Lowry(2004, p.8) apud Pinheiro (2011, p. 103-104).

No primeiro momento do processo da EC, o *brainstorming*, os integrantes do grupo organizam as ideias para produzir o texto. No segundo momento, o esboço já apresenta 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. 4). No terceiro passo temos o rascunho que se refere ao texto inicial do documento, ainda que inacabado. Destacamos também, que nesta atividade desenvolve-se todo o processo de escrita e reescrita do texto. Na quarta fase da atividade, encontramos a revisão inicial do trabalho, realizada por alguém do grupo, que tecerá alguns comentários, pontuará as correções e observações sobre o documento. No quinto momento de interação, a revisão de fato acontece por algum integrante do grupo que relê o documento, observa todos os comentários feitos e, por fim, realiza as alterações indicadas e vistas na revisão inicial. Por último, para que se concretize a atividade do processo de EC, temos a edição normalmente conduzida por uma pessoa específica do grupo, a qual insere no documento todas as alterações e mudanças solicitadas pelo grupo, a fim de que o texto se torne “um produto finalizado”.

Sobre as estratégias de EC (*collaborative writing strategies*), Lowry et al. (2004, p. 74), citado por Pinheiro (2011), definem-nas como “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo” (PINHEIRO, 2011, p. 4). Segundo os autores, as estratégias podem se subdividir em: “escrita de autor único do grupo (*group single-authorwriting*), escrita em sequência (*sequentialwriting*), escrita em paralelo (*parallelwriting*) e escrita reativa (*reactivewriting*)” (PINHEIRO, 2011, p. 4) como exemplifica o quadro a seguir.

Quadro 3 – Estratégias colaborativas de escrita

Estratégias colaborativas de escrita		
Autor único	Uma única pessoa fica responsável por redigir o documento comum do grupo.	
Em sequência	Uma pessoa por vez escreve uma parte do documento, em ordem sequencial.	
Em paralelo	Os autores escrevem todos ao mesmo tempo, mas o trabalho é separado e cada um fica responsável somente por sua parte.	

Reativa	Todos escrevem ao mesmo tempo e não há divisão de partes por autor. Assim, os autores reagem às edições e mudanças dos demais.	
---------	--	---

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry(2004, p.81) apud Bolsarin (2017, p.39-40).

A primeira estratégia que se identifica pela escrita de um único autor do grupo, condiz com a responsabilidade de apenas um integrante escrever em nome de toda sua equipe. Na reflexão de Pinheiro (2011), ao analisar o quadro acima,

Segundo os autores, essa estratégia é comumente usada quando o consenso nos resultados da escrita não é tão importante para os membros do grupo. Nesse caso, a escrita de autor único é também considerada como um tipo de EC porque envolve uma equipe que trabalha em prol de um consenso coordenado, refletido num documento que é escrito por um dos membros. Nesse caso, a interação entre os integrantes do grupo ocorre somente para se chegar a um consenso acerca do que um dos integrantes irá escrever (PINHEIRO, 2011, p. 4).

Embora se nomeie apenas um representante do grupo para escrever, nota-se que a participação dos demais integrantes permite um tipo de EC, pois eles interagem, discutem e elaboram juntos. Entretanto, chegam a um consenso para que somente um indivíduo exponha no documento as ideias construídas pelo todo.

O segundo tipo de estratégia de EC é a escrita em sequência. Nesta, “um dos membros do grupo começa a escrever um texto e cada um dos demais membros contempla a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado” (PINHEIRO, 2011, p. 5). De acordo com o autor, a escrita em sequência insere-se ao trabalho em partes que no final apresentará o texto construído pela contribuição de cada integrante do grupo. Pinheiro (2011) aponta que

As vantagens desse tipo de escrita são a organização mais simplificada do grupo e, conseqüentemente, uma melhor coordenação para a distribuição das tarefas de escrita. Quanto às desvantagens, os autores chamam a atenção para o fato de essa estratégia, contrariamente à primeira, criar uma falta de consenso no grupo em função de diferentes ideias dos integrantes. Além disso, pode ainda ocorrer uma sobreposição de textos dos participantes subsequentes sem que haja um certo controle do texto final (PINHEIRO, 2011, p. 5).

A escrita em paralelo acontece quando o grupo realiza o trabalho de escrita em determinadas unidades para que cada indivíduo trabalhe em paralelo. Dessa maneira, opõe-se à escrita em sequência, pois enquanto nesta “os demais participantes do grupo esperam um

texto inicial de um dos integrantes, na escrita em paralelo, por se tratar de uma estratégia em que as tarefas estratégicas são divididas desde o início da produção do texto, os participantes trabalham em paralelo como múltiplos escritores” (PINHEIRO, 2011, p. 5). Para Lowry et al. (2004), citado por Pinheiro (2011), a escrita em paralelo torna-se mais interessante ao grupo por oferecer mais autonomia aos participantes, principalmente “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. 5).

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.5), ou seja, as ações colaborativas entre os integrantes no documento vão acontecendo conforme as necessidades de escrita vão surgindo. Pinheiro (2011) explica que

Assim, por exemplo, quando um dos participantes do grupo escreve uma seção, os outros podem não apenas simultaneamente rever a seção escrita, mas também criar novas seções em resposta, que podem contradizer ou concordar com o que foi escrito pelo primeiro participante. Para os autores, as vantagens desse tipo de escrita incluem a construção de consenso através da livre expressão de cada membro do grupo e o desenvolvimento da criatividade. Como desvantagens, os autores chamam a atenção para possíveis dificuldades na coordenação das contribuições e do consenso do grupo em relação à versão do texto final, o que também exigiria, por sua vez, que o número de participantes do grupo fosse bastante reduzido (PINHEIRO, 2011, p. 5).

Nesse caso, a estratégia da escrita reativa também apresenta pontos positivos e negativos. Sobre os benefícios, os integrantes do grupo conseguem escrever sua seção e ao mesmo tempo, interferir na seção de escrita do colega, tendo assim, liberdade e criatividade na produção do texto. Porém, trabalhar desta forma, implica na possibilidade de dificuldades para se chegar ao consenso final do texto.

Sobre os papéis colaborativos de escrita, Pinheiro (2011) observou no estudo realizado por Lowry et al. (2004), o qual fundamentou-se em Beck e Bellotti (1993), que diferentes papéis podem variar conforme as atividades que o grupo irá desenvolver na produção do documento, como se pode observar no quadro a seguir.

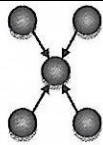
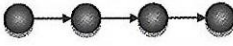
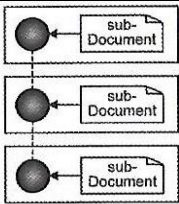
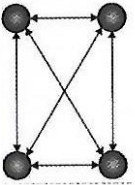
Quadro 4 – Papéis colaborativos de escrita

Principais papéis colaborativos de escrita	
Escritor	Uma ou mais pessoas responsável por escrever parte ou a totalidade do documento.
Consultor	Membro normalmente externo, que colabora com o conteúdo ou dá um parecer sobre ele, mas não é responsável por sua produção.
Editor	Pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado.
Revisor	Responsável por dar uma parecer sobre o conteúdo, mas não por sua modificação.
Líder	Responsável pelo grupo como um todo, não só pela escrita, mas por todo o processo de produção.
Facilitador	Membro externo, lidera a equipe em processos apropriados, mas não tem ligação com o conteúdo do documento especificamente.

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry(2004, p.88) apud Bolsarin (2017, p.41).

Em referência aos modos de controle de documentos, são descritos por Lowry et al. (2004, apud BOLSARIN, 2017, p. 41) como modos de conduzir no grupo a produção de um documento. Há quatro tipos principais de controle, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 – Modos de controle de documentos

Modos de controle de documentos		
Centralizado	Uma única pessoa controla o documento durante a escrita.	
Rotativo	Uma pessoa controla o documento, havendo rotatividade do responsável.	
Independente	Várias pessoas tem o controle do documento, mas cada uma é responsável somente por sua parte.	
Compartilhado	Todos controlam todas as partes em conjunto, simultaneamente, e dividindo igualmente a responsabilidade.	

Fonte: Lowry; Curtis; Lowry (2004, p.83-87) apudBolsarin (2017, p. 41-42).

Por último, Lowry et al. (2004), citados por Pinheiro (2011), explicam os diferentes modos colaborativos de escrita, que, “segundo os autores, são entendidos como decisões entre o grau de proximidade (o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronia (o

momento em que um grupo escreve)” (PINHEIRO, 2011, p. 6), ou seja, o grau de proximidade física se refere à possibilidade dos integrantes dos grupos estarem ou não juntos no momento do trabalho e o grau de sincronia remete ao momento exato da escrita de cada participante, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 – Modos colaborativos de escrita

Modos colaborativos de escrita		
	<i>Síncrono</i>	<i>Assíncrono</i>
<i>Próximo</i>	Mesmo local, ao mesmo tempo.	Mesmo local, em tempos diferentes.
<i>Distante</i>	Locais diferentes, ao mesmo tempo.	Locais diferentes, em tempos diferentes.

Fonte: LOWRY; CURTIS; LOWRY (2004, p.89) apud Bolsarin (2017, p.42).

Esses modos podem ser “síncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um documento são percebidas em tempo real pelos demais integrantes)” ou “assíncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são (re) passadas aos demais integrantes em tempos diferentes)” (PINHEIRO, 2011, p. 5). O tempo síncrono possibilita mais interação aos indivíduos do grupo devido ao acompanhamento em tempo real do que cada participante está realizando, tendo assim, uma consciência efetiva do grupo.

Dessa forma, por meio do processo que constitui as práticas colaborativas de escrita, buscamos analisar, nas produções textuais, como essas práticas ocorreram.

Embora possa parecer muito distante a ideia da produção textual coletiva nas escolas, o professor precisa refletir que “o trabalho colaborativo, a socialização em comunidades de pessoas que se reúnem por afinidade e por grupos de interesses comuns são a tônica dos ambientes digitais” (COSCARELLI, 2016 p. 13). Concordamos com a autora ao pensar que a produção textual realizada em um caráter coletivo oferece ao aluno novas condições para desenvolver sua habilidade de escrita.

Para Coscarelli (2016), a produção textual não pode ser

[...] mais uma escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior. Não mais a escrita solitária, mas a escrita colaborativa, em que várias cabeças e várias mãos trabalham juntas, pensam, organizam, escrevem e reescrevem até o texto ficar (provisoriamente) pronto. Esta é uma escrita libertadora que coloca os alunos, seres comunicadores e sociais que são como protagonistas de seu processo de aprendizagem e como produtores de conteúdo (COSCARELLI, 2016 p. 14).

Nessa reflexão, a autora explica a perspectiva que a produção textual deve assumir no trabalho colaborativo. Segundo ela, promover práticas de leitura e de escrita por meio da escrita colaborativa pode ser uma possibilidade de aproximar os alunos da escrita, em tentativa de motivá-los a escrever e orientá-los para que ao se produzir na tela, de modo coletivo, consigam observar suas dificuldades e sanar dúvidas. Além disso, como defende Rojo (2013), com a escrita colaborativa, “a remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados, certamente, uma nova função-autor é apontada e atrelada à noção do nascimento do leitor como sujeito engajado” (ROJO, 2013, p.84).

Além disso, o ensino e a aprendizagem da produção textual, na perspectiva dos multiletramentos precisam considerar imagens, efeitos sonoros, animações, as cores, gestos, falas... No entanto, “a multimodalidade ainda é pouco explorada no campo da educação, embora tenha ganhado mais notoriedade na atualidade” (COSCARELLI 2016, p. 22).

Para que isso seja efetivado, os professores precisam ter em mente que aqueles que fazem parte da cultura digital, que buscam diferentes mídias para comunicar-se e que agem de acordo com seus interesses, são os mesmos que frequentam suas aulas. Em relação a isso, Coscarelli (2016) entende que

A escrita colaborativa, a produção e a recepção de textos multimodais em rede, a busca por informação em um ambiente com muitas possibilidades, a leitura e a integração de informações de múltiplas fontes requerem o desenvolvimento de diversas habilidades que precisam ser aprendidas, formal ou informalmente. Os professores deveriam se preocupar com isso e buscar formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles (COSCARELLI 2016 p. 14).

Assim, ao adotarem práticas pedagógicas em ambientes digitais, os docentes, podem permitir aos alunos acesso a um conhecimento mais amplo e, com isso, desenvolver suas habilidades linguísticas. Além disso, “no caso da produção de textos, fica evidente que escrever de forma colaborativa, apesar de ser uma tarefa desafiadora, é extremamente importante nos dias de hoje” (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.171). Essas autoras sugerem que

Ao estabelecerem redes, criarem comunidades e nelas compartilharem ideias dentro da cultural digital, os estudantes têm condições de colaborar, embora nem sempre estejam preparados para fazer em prol da verdadeira aprendizagem. Assim, cabe à escola desenvolver, propor eventos de letramento por meio dos quais os alunos aprendam efetivamente e compartilhem os resultados que construíram conjuntamente (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.181).

Entendemos que oportunizar um estudo coletivo significativo para os alunos dependerá da forma que ele será planejado pela escola ou pelo professor, tendo como objetivo propor atividades que trabalhem diferentes eventos de letramento¹² e que as produções textuais sejam divulgadas posteriormente.

Assim, trata-se, pois, de ressignificar a escrita, mostrar ao aluno que ele precisa ser o responsável e o protagonista de suas produções e que a partir delas, encontrará novos saberes e novos leitores.

Abordaremos na próxima seção, a plataforma *Google docs*, que utilizamos para a realização da prática colaborativa de escrita.

1.2.1.1 *Google Docs*

Sabemos que existem diferentes recursos digitais para interagir com o outro e compartilhar informações. Optamos pelo processador de textos *Google Docs*, oferecido pelo *Google Drive*, para servir de ferramenta em nossa pesquisa no trabalho com as práticas colaborativas de escrita.

O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela *Google* no dia 24 de abril de 2012 e que compõe um pacote de aplicativos composto por processador de textos, formulários, planilhas, desenho, editor de apresentações, fotos, agenda, maps, entre outros.

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.

Para utilizar os aplicativos do *Google Drive* é preciso que o indivíduo crie uma conta (por exemplo, o professor) e tenha um e-mail cadastrado no site pelo (Gmail). Após a criação da conta o sujeito escolhe o aplicativo que deseja e pode compartilhar seus arquivos com quem desejar. Dessa forma, os usuários cadastrados podem criar e editar qualquer documento on-line simultaneamente com a colaboração em tempo real. Na figura que segue podemos observar os primeiros passos necessários para criar a conta.

¹²Os eventos de letramento, por sua vez, na compreensão de Barton e Hamilton (1998; 2000, apud Eusébio, Cerutti-Rizzati, 2003), são atividades em que o letramento exerce um papel, são episódios observáveis que surgem das práticas. (EUZÉBIO, CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p.8)

Figura 1 – Página inicial para criar conta no *Google Drive*

https://accounts.google.com/signup/v2/webcreateaccount?service=writely&continue=https%3A%2F%2Fdrive.google.com%2Fdrive%2F%3Ftab%3Dtwo&hl=pt-BR

Google

Criar sua Conta do Google

Prosseguir para o Google Drive

Nome Sobrenome

Nome de usuário @gmail.com

Você pode usar letras, números e pontos finais

[Usar meu endereço de e-mail atual em vez disso](#)

Senha Confirmar

Use oito ou mais caracteres com uma combinação de letras, números e símbolos

[Faça login em vez disso](#) [Próxima](#)

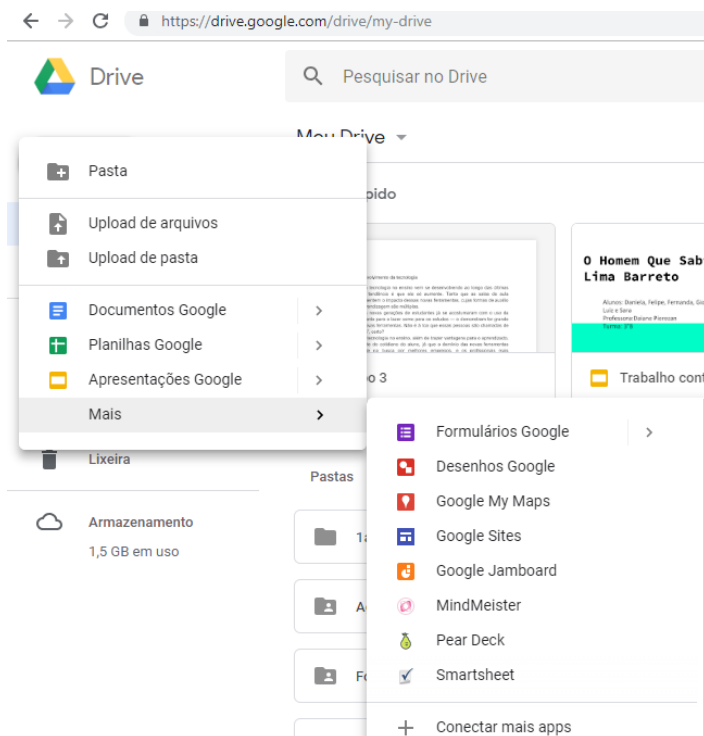
Uma única conta. Todo o Google trabalhando para você.

Português (Brasil) [Ajuda](#) [Privacidade](#) [Termos](#)

Fonte: https://gmail.com/mail/help/intl/pt_pt/about.html.

Depois que o sujeito tiver sua conta poderá utilizar os aplicativos que quiser, dependendo do seu objetivo. Na figura a seguir aparecem os aplicativos que integram o *Google Drive*.

Figura 2- Aplicativos oferecidos pelo *Google Drive*



Fonte: <https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>.

Conforme a figura, podemos observar os aplicativos anexados ao *Google Drive*. No entanto, destacamos o processador de texto *Google Docs* (documentos *Google*), que utilizamos em nossa pesquisa, para o desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita realizadas com os alunos. A seguir temos a apresentação do menu do *Google Docs*.

Figura 3 – Apresentação do menu do *Google Docs*



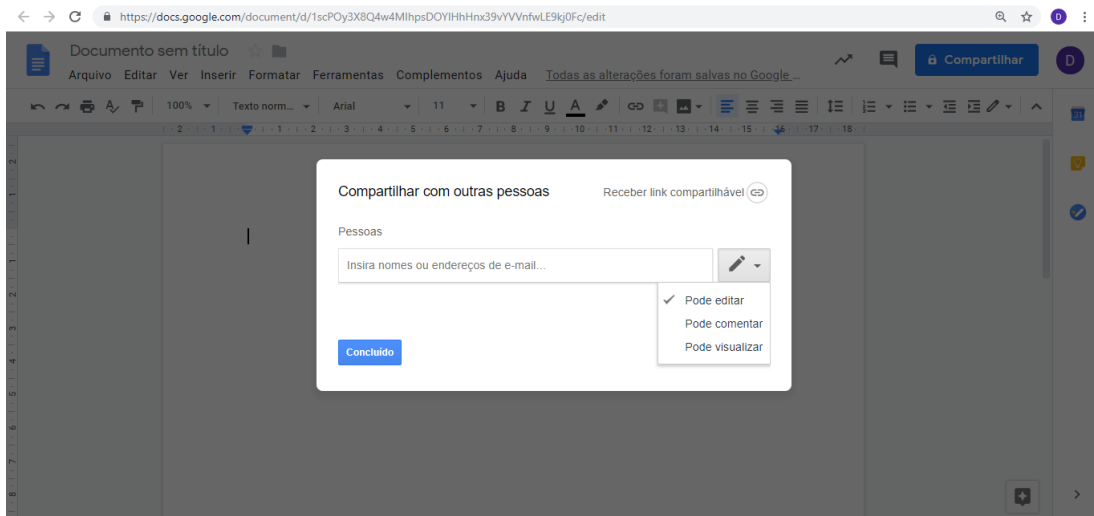
Fonte: <https://docs.google.com/document/d/1BrjChgX6VzFNnJg7gadAygrlOQwdwNhcesfstkPR3ec/edit>.

Cesar (2015) explica que esta é uma ferramenta similar ao *Microsoft Word*, no entanto, segue a ideia de web como plataforma interativa, ou seja, tudo é realizado *online*, diretamente do navegador, sem a necessidade de instalação de *software*, e seus aplicativos são compatíveis com o *Open Office/Br.Office*, *K.Office* e *Microsoft Office*.

No *Google Docs*, a edição do documento pode ser feita por mais de um usuário, para isso, basta que o proprietário do documento, isto é, aquele que o criou, compartilhe o documento. Na figura 3, no canto superior direito, há a opção de compartilhar. Clicando nela, será aberta uma janela que permite o compartilhamento do documento com outras pessoas. Para isso é preciso inserir os e-mails dos outros usuários com quem deseja compartilhar a edição do documento. Ao lado, indicado por uma caixa de lápis, é possível escolher o modo de compartilhamento, e a pessoa tem a opção de editar, comentar ou visualizar. Cada pessoa com quem é compartilhado o documento receberá um e-mail avisando-a sobre isso e contendo um link para a página em que o documento criado pode ser acessado. Assim, o documento estará disponível no Drive de cada usuário colaborador.

A seguir, temos as opções de compartilhamento do documento.

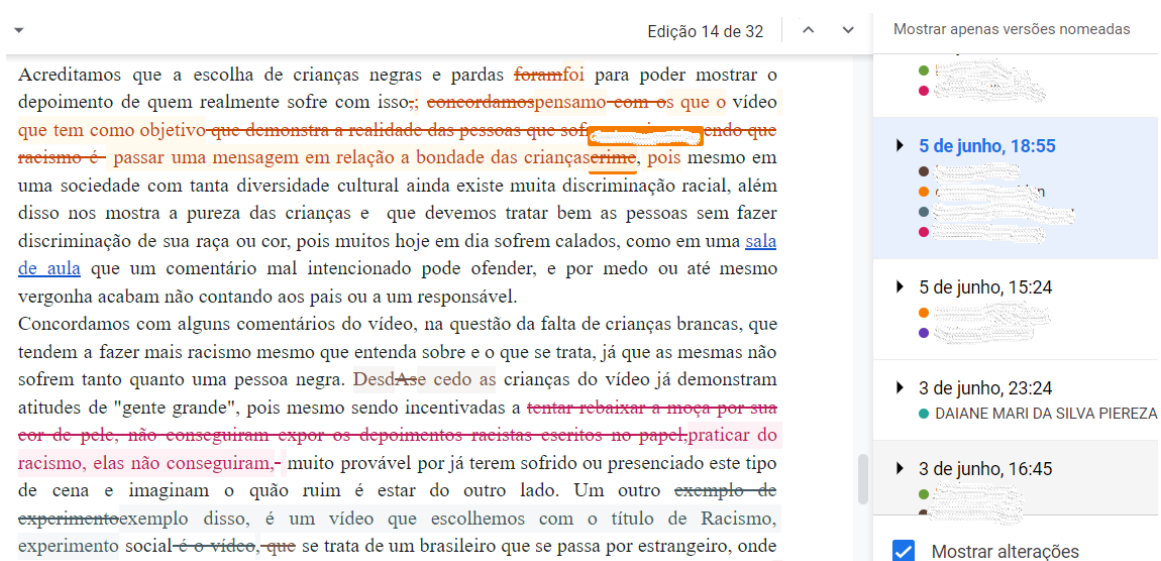
Figura 4 – Janela de compartilhamento do documento no *Google Docs*



Fonte: <https://docs.google.com/document/d/1BrjChgX6VzFNnJg7gadAygrlOQwdwNhcesfstkPR3ec/edit>

Na figura 4 podemos observar que ao compartilhar o documento com outras pessoas, quem está compartilhando tem a opção de permitir que seus colaboradores possam “editar”, “comentar” ou só “visualizar” o documento. Compartilhado o documento e iniciadas as atividades previstas, o proprietário (aquele que criou o documento e o compartilhou) tem a possibilidade de ver todas as edições realizadas no documento por meio do histórico de versões. Segue uma exemplificação.

Figura 5 – Histórico de versões do *Google Docs*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para que haja modificações, o proprietário do documento precisa autorizar a visualização e/ou edição pelos colaboradores. 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. Por conseguinte, é possível ter acesso a toda a construção do texto, do primeiro rascunho à versão mais recente, com a possibilidade de recuperar uma versão anterior.

Rojo (2013) descreve que

O *Google Docs* 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).

Dessa maneira, encontramos na ferramenta do *Google Docs* um ambiente digital que pode ser utilizado para diferentes práticas de ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de proporcionar mais uma possibilidade de prática colaborativa em suporte virtual. Decorrente disso, ressaltamos que esta ferramenta permite aos seus usuários o armazenamento de arquivos na nuvem do *Google*, modificações em vídeos, textos e imagens que podem ser acessados de qualquer computador. Os documentos alojados podem ser editados pelos colaboradores de um grupo restrito ou abertos por um público quantas vezes forem necessárias e todas as edições ficam salvas automaticamente. Sendo assim, o *Google Docs* oferece um espaço de conexão, interação e colaboração aos estudantes e contribui para o processo da escrita colaborativa numa perspectiva digital.

Em relação às edições, elas podem ocorrer tanto síncrona como assincronamente. Na edição síncrona, “os colaboradores podem negociar os rumos da escrita por meio de uma janela de bate-papo; na edição assíncrona, podem inserir comentários ao longo do texto e enviar e-mails para o grupo por meio do próprio GD” (CESAR, 2015, p. 41).

A respeito de outras utilidades da plataforma, Cesar (2015) comenta que

O GD pode ser bastante útil no cotidiano acadêmico. Observando-se os contextos específicos de ensino-aprendizagem, é possível utilizá-lo para disponibilizar informações sobre as aulas (ementa, conteúdos, cronograma), compartilhar material de estudo (textos, vídeos, imagens, áudios), realizar

tarefas de escrita (individual, colaborativa, reescrita), monitorar e comentar a produção textual. O professor terá acesso a todo o processo de escrita por meio do histórico de revisões, saberá quais alunos de fato participaram da tarefa e poderá sugerir alterações, guiando-os ao longo do processo de composição (CESAR, 2015, p. 42).

Observa-se que muitos benefícios são oferecidos à escola e aos alunos quando se utilizam desta ferramenta. O uso gratuito possibilita acesso a todo aluno, independente de sua classe social, desde que tenha acesso à Internet, pelo menos na escola. Um ponto favorável para o professor são as possibilidades de edição do arquivo e a forma segura como os documentos ficam salvos. O acompanhamento do professor sobre as práticas de escrita desenvolvidas pelos alunos se torna mais eficaz na plataforma. Também se torna atrativo o uso pela parte administrativa da escola para uma melhor organização, e ainda, seus usuários podem usar a ferramenta em suas diferentes práticas sociais realizadas fora do ambiente escolar. Valer-se do *Google Drive* para oportunizar diferentes práticas de letramento ao alunado, é compreender que a escrita pode ser trabalhada de forma dinâmica. Portanto, ofertamos nesta pesquisa uma possibilidade pedagógica para a realização da produção textual do gênero comentário *online*, por meio da escrita colaborativa, com o intuito de estimular os professores e alunos a realizarem atividades coletivas no âmbito escolar, tendo como uma das alternativas a ferramenta *Google Docs*, para poderem discutir, compartilhar e, juntos, produzirem textos.

Ressaltamos que a ferramenta ainda proporciona a interação entre os colaboradores do documento por meio da opção bate-papo e a produção de textos multimodais, pois possibilita a inserção de imagens, gráficos, tabelas, *link*, entre outros.

No estudo aqui reportado, o *Google Drive* foi utilizado na tentativa de produzir a escrita criativa e colaborativa durante as aulas de Língua Portuguesa. A seguir apresentaremos o gênero discursivo utilizado para a realização das produções textuais dos alunos.

1.2.2 Gênero discursivo comentário online

Conforme discutido anteriormente, percebemos que todas as atividades que realizamos, sejam elas em situações formais ou informais, estão relacionadas ao uso da língua. Essas interações orais ou escritas são organizadas, de acordo com a teoria Bakhtiniana, em gêneros discursivos e cada sujeito interage com o outro por meio de enunciados, os quais, na visão de Bakhtin, são unidades da comunicação discursiva. Segundo Bakhtin (2003), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos,

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Ao proferir um enunciado, acontece a interação social dos falantes, de modo que, o uso da língua concretiza-se de forma dinâmica.

Nesta perspectiva, Costa-Hübes (2008) corrobora o pensamento de enxergarmos os gêneros como elementos sociais, ao afirmar que

[...] os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção e, portanto, só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 164).

Conforme podemos constatar, os gêneros discursivos estruturam nossa comunicação. Dessa maneira, tudo que ouvimos e falamos organiza-se em gêneros.

É preciso compreender que os gêneros discursivos estão relacionados às esferas sociais, pois estes circulam socialmente, permitindo que cada falante se aproprie de diferentes gêneros. Conforme Bakhtin (2003), o gênero pode ser encontrado em qualquer prática social realizada pelo sujeito. Suas interações se concretizaram sempre por diversos enunciados. 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). Nesse sentido, para trabalhar com o gênero discursivo devemos olhar para o todo do gênero e isso demanda verificar o conteúdo temático, o estilo e a construção. Esses elementos "estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Ou seja, deve-se observar o conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, considerando seu estilo verbal relacionado aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais e, por fim, a construção composicional que se relaciona à estruturação geral interna do enunciado.

Os PCNs afirmam que

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p.23,24).

Os PCN (BRASIL, 1998), dentre outras bases teóricas, contemplam pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, apresentando a linguagem como dialógica e interacional. No estado do Paraná, essa concepção também se encontra nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), documento referencial da educação básica no estado. Conforme exposto nas DCE, as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar ao aluno oportunidades para o desenvolvimento de sua competência linguística e, conseqüentemente, a escola deve oferecer práticas de linguagens que possibilitem a sua interação na sociedade. Além disso, a escola necessita promover um espaço para construção de um jovem ser ativo e que aja de maneira crítica, nesta sociedade que o cerca. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008),

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões (PARANÁ, 2008, p. 38).

Assim, temos uma proposta que dá ênfase a essas práticas de linguagem que permitem ao aluno interagir na sociedade, bem como a “ter voz e fazer uso da palavra”.

No intuito de trabalhar a linguagem como forma de interação e o texto como unidade norteadora para as aulas de Língua Portuguesa¹³, optamos por utilizar o gênero Comentário online. Este não é um gênero que possa ser escrito por mais de uma pessoa, no entanto, qualquer gênero discursivo pode ser abordado para a prática colaborativa de escrita, pois os estudantes costumam utilizá-lo bastante em postagens online de redes sociais.

Neste gênero - 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*. A partir de uma postagem em redes sociais ou sites, o indivíduo tem a liberdade de produzir comentários manifestando sua opinião sobre tal publicação.

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

¹³ A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta, entre outras coisas, “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 491).

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 veiculada. Podem ser escritos um número ilimitado de comentários a partir de um texto, sendo que o comentário pode estar relacionado ao texto-base, assim como fazer referência a outros comentários já feitos sobre o texto-base, fazer referência a outro comentador ou pode, ainda, relacionar-se indiretamente com as vozes sociais que discutem esse assunto. 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 do comentário *online* 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, 2017, p. 12), pois mapas, vídeos e outras ferramentas permitem aos leitores se encontrarem no contexto do texto veiculado.

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. Nessa perspectiva, Alves Filho; Santos (2013) relatam que

O comentário online, assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta de leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, 83).

É pertinente observar que após os textos de muitos portais, 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.

A seguir podemos ver algumas características do gênero apontadas por Mendonça (2018).

Quadro 7 – Traços característicos do gênero discursivo comentário online

Traços característicos	Gênero discursivo
1- Nome específico	Comentário online
2- Contexto de produção e recepção	
a) Autor;	Leitores-comentadores; leitores; staff (da empresa ou de um artista);
b) Leitor preferencial;	Leitores-comentadores; leitores; staff (da empresa ou de um artista);
c) Suporte;	Internet; computadores, celulares, tablets;
d) Tempo de produção;	Momento posterior à publicação de uma informação e/ou de um comentário;
e) Local de produção;	Móvel — local em que se encontra aquele que comenta;
f) Evento deflagrador da produção;	Publicação de uma informação qualquer.
3- Tema/conteúdo	Abarca diversos temas.
4- Função/objetivo	Emitir opinião e influenciar os leitores.
5- Organização básica/estrutura	Abaixo da informação veiculada; Comentário-ativador; comentário-resposta; ilimitado número de participantes; diversos canais possuem espaço para se comentar.
6- Linguagem/estilo	O estilo é adotado de acordo com o portal em que se pretende estabelecer a cadeia dialógica; comum é o uso de recursos argumentativos, ainda que questionáveis no que diz respeito ao seu alcance. A linguagem pode ser verbal e não verbal, porém percebemos o predomínio da verbal escrita.

Fonte: (MENDONÇA, 2018, p. 40-41).

Cabe explicar que, para o autor, o comentador pode “agir de duas formas: responde a um comentário, com um tema já estabelecido o qual iniciou a discussão, bem como incita uma nova sequência de conversas a respeito de outro tema” (MENDONÇA, 2018).

De acordo com Mendonça (2018), o “autor-leitor” é quem desencadeia a participação/comentários de diferentes leitores por meio da postagem do texto-base. A partir da leitura de

um texto-base formula seu posicionamento e realiza o comentário. O “autor-leitor” aparece normalmente em comentários nas redes sociais. Já o leitor “Leitor-comentador” conforme descrito pelo autor, é quem provoca a participação de outros leitores indicando o tema a ser debatido e pode atuar como produtor de um comentário secundário, neste pode refletir sobre a questão que iniciou ou estabelecer ligação com outro comentário.

A partir dessas considerações optamos como texto-base o tema sobre o racismo e a discriminação racial para discutir com os alunos. Para isso, utilizamos um vídeo sobre o tema para desencadear a produção de comentários online. Em vista disso, na próxima seção abordaremos o racismo, raça e discriminação racial.

1.3 RACISMO, ETNIA E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A presença do negro no Brasil foi marcante e contribuiu de forma significativa para a formação social brasileira desde o período do Brasil Colonial. Em meados do século XVI até a segunda metade do século XVII os negros foram os principais responsáveis pelo crescimento do país, pois representavam a mão de obra escrava, alavancando o país principalmente na economia açucareira. De acordo com Barbosa (2003)

A existência de um comércio de escravos - altamente rentável para os mercadores, que possuíam uma posição de oligopólio frente aos demandantes de escravos e de oligopsônio na compra do açúcar- assegurou o "desencravamento" da produção açucareira ao longo do século XVII, principalmente se levarmos em conta que os escravos representavam 1/5 do investimento nos engenhos de açúcar” (BARBOSA, 2003, p. 22).

Quanto ao meio cultural, embora fossem proibidos de exercer a sua cultura na época do Brasil Colonial os negros a mantiveram e de há muito tempo sua presença é observada nas diversas manifestações culturais do Brasil, entre elas, a música, a culinária e a dança. Além disso, é importante ressaltar a contribuição do negro em relação à língua portuguesa, haja vista a enorme quantidade de palavras observadas nos dicionários do português brasileiro e que são oriundas dos diferentes pontos da África, trazidas pelos escravos vindos desse continente. Conforme Castro (2006)

Iniciado o tráfico entre Brasil e África, já na primeira metade do século XVI observou-se a confluência de línguas negro-africanas com o português europeu antigo. A consequência (sic) mais direta desse contato lingüístico (sic) e cultural foi a alteração da língua portuguesa na colônia sul-americana e a subsequente (sic) participação de falantes africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas do Brasil” (CASTRO 2006. p. 3).

Apesar de as contribuições relevantes do negro no processo de desenvolvimento do Brasil e de as mesmas serem comprovadas pela História, a visão que persiste -do Brasil Colonial até os dias atuais- é que ele (o negro) ainda é um ser inferior. Isso pode ser observado em vários segmentos de nossa sociedade e, entre eles, a escola. Em vista disso, os estudiosos da Educação buscam meios de enfrentamento para mudar essa situação ou, pelo menos, amenizá-la, por meio de documentos (Políticas Educacionais) que direcionem as práticas escolares para esse fim.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o Brasil durante os períodos da Colônia, Império e República teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até os dias atuais.

Percebe-se que em pleno século XXI ainda se propagam, em nosso país, muitos discursos e comportamentos racistas, preconceituosos e intolerantes, que são percebidos na sociedade de forma geral e também em especial na escola que reflete os comportamentos e as práticas socioculturais das pessoas.

De acordo com César e Lima (2009), o letramento, enquanto prática social, geralmente também carrega as discriminações existentes na sociedade brasileira, e é materializado por meio dos discursos que circulam dentro da escola. Por outro lado, sendo uma prática social constituída na linguagem e pela linguagem, o letramento pode, também, ser um espaço para a superação das desigualdades e para a afirmação das identidades.

Não obstante a Constituição de 1988, em seu artigo 5º, dar a garantia de igualdade a todos, observa-se, na prática, o descumprimento dessa Lei por uma grande parte da sociedade. Por outro lado, tendo em vista essa garantia, as vozes minoritárias, mediante os movimentos sociais, passaram a ter conquistas de direitos atrelados às identidades de raças, gênero, orientação sexual, entre outros.

Com o objetivo de viabilizar a garantia de igualdade Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs também se manifestaram com a oferta de temas transversais, dentre eles a “Pluralidade Cultural”, em que o Estado, por meio do Ministério da Educação, assume a forte presença da discriminação racial e do preconceito visto no âmbito escolar e na sociedade. Por conseguinte, após a Conferência Internacional contra o Racismo e a Xenofobia em Durban na África do Sul, em 2001, o governo brasileiro responsabilizou-se em adotar medidas com o objetivo de acabar com o preconceito e o racismo em relação aos grupos minoritários.

Mediante esse compromisso firmado e das lutas e tentativas de conscientização, em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2003)- foi alterada pela Lei nº 10.639/03, a qual passou a garantir a obrigatoriedade da inclusão da cultura e História Afro-Brasileiras e Africanas no currículo de todas as escolas brasileiras e passa a incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Entretanto, nossa experiência escolar nos permite afirmar que a data prevista no calendário não garante a conscientização da Cultura e História Afro-Brasileiras e Africanas. Em nossa realidade educacional, vemos anualmente uma organização estabelecida apenas para este dia letivo com apresentações de teatros, músicas, poemas, cartazes e, muitas vezes, com degustação de feijoada. cremos que a escola não está agindo errado, porém a lei não deve ser trabalhada somente em um dia nem de forma reducionista.

Formou-se então, a partir dessa lei, uma política de Estado, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o qual reconheceu a forte discriminação racial relacionada aos negros. Sabemos que o racismo não se refere somente aos negros, no entanto, quando discutimos a temática no contexto brasileiro temos indícios relevantes para acreditar que há um predomínio em relação a essa etnia. Por isso, conforme prevista na Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, a diversidade étnico-racial vem sendo trabalhada nas escolas.

Nessa perspectiva, Nunes (2010) assevera que o racismo não é um fenômeno único, pois há diferentes manifestações racistas. No entanto, existe um ponto comum a todas essas manifestações, que é a “naturalização ou demonização de um grupo racial e a supervalorização do grupo de uma forma que não é cultural, nem social, pois diz respeito a características raciais, isto é, atributos físicos, genéticos ou naturais ligados a determinados atributos intelectuais e morais” (WIEVIORKA, 1991, apud NUNES, p.42). Visto assim, mesmo o racismo estando relacionado à supervalorização de um grupo por diferentes aspectos, ele se torna comum por condizer com as características raciais dos sujeitos.

Wieviorka (1991) percebe três níveis de manifestação racista:

[...] preconceitos (atitudes e opiniões), atos práticos (discriminação, segregação e violência) e elaboração intelectual do racismo (doutrinas, ideologias). Por exemplo, há casos em que o preconceito racial se realiza por uma violência explícita; e, há casos, em que o preconceito é institucionalizado pelas lógicas da dominação e da exclusão, e a violência não é tão clara (WIEVIORKA, 1991, apud NUNES, p.42).

Assim sendo, nota-se que a manifestação racista por meio dos preconceitos refere-se às atitudes e opiniões preconcebidas e sem conhecimento, emitidas a determinado grupo ou

pessoa. Já a manifestação dos atos práticos envolve a discriminação, segregação e violência, o que significa a ação agressiva de um indivíduo sobre outra pessoa ou grupo, por diferentes motivos: etnia, religião, orientação sexual, etc. Melhor dizendo, é o preconceito manifestado na ação. Porém, essa ação deve ser penalizada e levada à justiça de acordo com a Lei nº 7.716/89 que define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Por fim, a manifestação de elaboração intelectual que perpetua as ideologias e doutrinas preconizadas. Isto é, o preconceito racial pode ser concretizado de forma explícita ou, em alguns casos, acontece por meio da exclusão e assim a violência não se torna tão visível.

Observando as diferentes manifestações racistas citadas por Wieviorka (1991) e refletindo sobre a Lei nº 7.716/89 que, moralmente, prevê punições sobre essas ações, sabemos que a lei não tem amenizado os atos racistas que diariamente percorrem a sociedade, tampouco vemos com frequência pessoas que cometeram manifestações racistas sendo presas. Portanto, a lei existe, mas não resolve nem promove resultados relevantes em nosso cotidiano.

Embora nos detenhamos ao estudo do racismo referente às questões sobre a diversidade étnico-racial conforme previsto em nossos objetivos, sabemos e reconhecemos a amplitude dos temas que estão associados ao racismo. Vale ressaltar que, de acordo com a lei, o crime de preconceito de gênero está atrelado ao preconceito de raça bem como à xenofobia (aversão a pessoas estrangeiras) e o *bullying* (atos de violência psicológica e física contra o próximo).

Nunes (2010) retoma a discussão dada por Jones (1973), para o sentido dos termos racismo e preconceito racial. Para o autor, ambos não são sinônimos, pois assinala que o racismo é mais amplo do que preconceito racial pelo fato de não envolver apenas o preconceito individual. Também explica a classificação realizada por Jones (1973) para a diferenciação de três tipos de racismo, quais sejam: individual, cultural e institucional.

Segundo Nunes, “o racismo individual seria o mais próximo do preconceito racial, pois está inserido no âmbito individual” (NUNES, 2010, p. 41). Quer dizer, ele advém de atitudes individuais, que são realizadas por meio de estereótipos, comportamentos e interesses pessoais.

Em relação ao racismo cultural, Jones (1973 apud NUNES, 2010) acredita que este seja o centro da questão, pois observa que se refere à presença do racismo na cultura. O fato de as culturas europeias e africanas serem diferentes gerou nos europeus o entendimento de que aquilo que era diferente deles era inferior e primitivo. A partir desse acontecimento, a raça torna-se uma categoria de hierarquização, pois “percebemos que o racismo cultural não

está restrito à diferença cultural, mas ao exercício de poder pela submissão de determinados grupos por outros, por meio do critério raça” (NUNES, 2010, p. 41-42), tendo em vista que ressalta a superioridade entre as culturas de acordo com a religião, crença, línguas, etc.

Mello (2010), em sua tese, indica o surgimento de teorias racistas na Europa em meados do século XVIII, com a classificação dos seres humanos em Raças preconizadas por Lineu¹⁴, que tratava da taxionomia dos seres vivos. Nessa observação já se notava referência à superioridade do homem europeu em detrimento da inferioridade dos povos não europeus.

O racismo está impregnado culturalmente, logo, ele está presente nas instituições educacionais, legais, empregatícias, etc. “Esse racismo pode ser intencional ou consequência da falta de acesso a determinados lugares sociais, o que é chamado pelo autor de racismo institucional” (NUNES, 2010, p. 42). Ou seja, o preconceito é originário da instituição econômica e política, nas quais muitos sujeitos (mulheres, negros, índios) são marginalizados e rejeitados, seja diretamente ou indiretamente.

Em consonância, o Artigo da Declaração sobre raça e Preconceito Racial da Unesco¹⁵ (1978), assevera que

O racismo engloba ideologias racistas, atitudes motivadas por preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas causadoras de desigualdade racial, bem como a noção falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se através de disposições discriminatórias na legislação e regulamentos, bem como de convicções e atos anti-sociais(sic); compromete o desenvolvimento das suas vítimas, perverte quem o pratica, divide internamente as nações, impede a cooperação internacional e dá origem a tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, consequentemente, perturba seriamente a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 1978, p. 3).

Com base no exposto, o racismo defende uma hierarquia existente entre grupos humanos, os quais são divididos em raça/etnia em uma classificação superior ou inferior, de

¹⁴Nunes (2010) em sua tese ao pesquisar sobre o termo raça observa que “no campo da ciência, raça foi usada originalmente na classificação de espécies animais vegetais por Carl Von Linné (chamado Lineu, em português), no século XVIII. Para além da classificação de seres não-humanos(sic), esse naturalista também classificou os homens, de modo bastante etnocêntrico, misturando comportamento, cor de pele, características físicas, tipo de roupa, como apresentado por Munanga (2004a, p. 26): Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças: 1) Americano: o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado; 2) Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos; usa roupas largas; 3) Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados; 4) Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas”. (NUNES, 2010, p. 35)

¹⁵ UNESCO. Declaração sobre Raça e Preconceito Racial. 27 nov. 1978.

acordo com os critérios traçado sem diferentes bases: religiosas, científicas, sociais ou culturais.

Mello (2010) para discutir o entendimento do termo raça, cita Duncan e Powel (1988) para os quais a palavra raça tem como origem o italiano “razza”, referente à família ou grupo de pessoas. Já para Munanga (1996), raça tem um sentido contrário a esse, pois foi forjado no termo latino “ratio” que significaria sorte, categoria, espécie.

O verbete raça, de acordo com Ferreira (2009), em seu dicionário, indica “o conjunto de indivíduos, cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo e outros traços, são semelhantes e se transferem, por hereditariedade, conquanto variem de pessoa para pessoa”.

Compreendemos que o conceito de raça foi e é discutido até hoje, buscando no primeiro momento a classificação do ser humano a partir da sua aparência física e da cor da pele. Na concepção de Ferreira (2012), raça é concebida como historicamente e socialmente construída, e etnia é geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural (religião, cultura, história, língua etc.).

O termo raça tem sido questionado por diversos pesquisadores de diferentes áreas, há décadas. Em relação a este termo, as DCNs (BRASIL, 2004), por sua vez, salientam que o conceito de raça está relacionado à construção social entre brancos e negros e que esse termo não se refere a fatores biológicos como propostos no século XVIII. Porém, o termo é usado frequentemente para distinções de características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo etc. Vale ressaltar que o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro assumindo um novo sentido político valorizando o legado deixado pelos africanos.

Já o uso do termo étnico, na expressão étnico-racial, além de marcar as diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos, também está diretamente relacionado às diferenças culturais africanas em relação às culturas indígenas, europeias e asiáticas. Para Hall (2005) “etnia define-se pelas características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar – que são partilhados por um povo” (HALL, 2005, p. 62). Nesse viés, a etnia está relacionada aos costumes, às origens e às características específicas de um determinado grupo.

De acordo com Munanga (2003) muitos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas usam com mais frequência o conceito de raça para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua baseando-se na crença da existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no

imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas (MUNANGA, 2003, p. 12).

Para Munanga

O conteúdo da raça é morfo-biológico (sic) e o da etnia é sócio-cultural (sic), histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2003, p.12).

Na visão de Munanga (2003), a distinção entre os conceitos raça e etnia não modifica a realidade do racismo, pois não destrói

[...] a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesma (sic) de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas (sic). Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses (MUNANGA, 2003, p. 12-13).

Munanga (1996, apud Nunes, 2010, p. 48) afirma que um dos motivos para o racismo silenciado atual é a tendência brasileira de esconder seus atos discriminatórios. A discriminação é praticada sem exibição – tanto por parte de quem a comete, quanto pela vítima – e ocorre em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, possibilitando o favorecimento para um determinado grupo nos aspectos educacional, profissional e social, de modo que expressa uma exclusão social do grupo desconsiderando seus conhecimentos e habilidades.

Conforme dispõe o artigo primeiro da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)

[...] conceitua-se como discriminação racial toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado de anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública (ONU, 1968, p. 3)

Nessa reflexão sobre racismo, preconceito e discriminação racial, Munanga (1996, apud NUNES, 2010, p.50) salienta que o caminho para a superação do racismo brasileiro é o reconhecimento que ele existe, para então, viabilizar uma luta contra as práticas discriminatórias.

A partir dessa reflexão, na próxima seção discutiremos como modo de combate ao racismo uma Educação Antirracista.

1.3.1 Educação antirracista

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)

[...] a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política, pois o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira (1988), é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

Apesar de as questões de discriminação não terem surgido dentro da escola, César e Lima (2009) aludem que o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Além disso, as autoras afirmam que o sofrimento por que os alunos passam na escola espelha o sofrimento que eles vivem na sociedade de um modo geral.

Defendendo a abordagem da identidade cultural e étnico-racial na escola, Araújo (2012) salienta que

É preciso transformar os diferentes espaços educativos em ambientes de inclusão; de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação; de troca de ideias; de respeito à diversidade; de resgate da autoestima; de reconhecimento e valorização da história e identidade das minorias historicamente discriminadas, bem como, da afirmação do caráter pluriétnico e multicultural da nossa sociedade. Caso contrário, torna-se difícil que os grupos menos favorecidos tenham chances reais de melhorar as suas condições de vida (ARAÚJO, 2012, p.123).

Embora o âmbito escolar não seja o único espaço responsável para trabalhar as diversidades, sabemos, entretanto, que é um dos ambientes mais propícios a zelar, estimular e proporcionar uma educação antirracista, possibilitando que a cultura de cada aluno seja aceita, reconhecida e respeitada.

Ferreira (2012) relata que o discurso da teoria antirracista teve início na Grã-Bretanha, antes de manifestar-se no Canadá, na Austrália e nos Estados Unidos. Em referência ao Brasil, o uso do termo antirracista nas pesquisas tem sido recente. De acordo com Troyna e Carrington (1990, apud FERREIRA, 2012, p. 276), a Educação Antirracista

[...] refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (TROYNA E CARRINGTON, 1990, p. 1 apud FERREIRA, 2012, p. 276).

Na visão de Ferreira (2012), a Educação Antirracista está relacionada a assuntos de justiça social e de igualdade racial/étnica. Além disso, tem por objetivo favorecer a igualdade racial, eliminar a discriminação e não focalizar apenas aspectos culturais. Esta autora aponta oito características para uma Educação Antirracista, as quais foram elaboradas por Cavalleiro (2001) para que se trabalhe em prol da igualdade. Essa educação

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158 apud FERREIRA, 2012, p. 279).

Dessa maneira, o professor (a) precisa contemplar em suas aulas atividades condizentes com esse tema a fim de despertar nos alunos o interesse, sanar dúvidas e promover várias discussões sobre o racismo. Como ressalta a autora, a “prática pedagógica da professora no tema raça/etnia é muito importante, no sentido de que o seu tratamento sobre essa questão, nas suas aulas diárias, é algo que deve ser discutido com os alunos e, ao mesmo tempo, desafiá-los” (FERREIRA, 2012, p. 285). Ferreira (2012) baseada em Gillborn (1995),

com o objetivo de auxiliar os profissionais da educação, elaborou o seguinte quadro sobre a Educação Antirracista.

Quadro 8 – Características das aulas de Educação Antirracista

Na Educação Antirracista, o professor estimula os alunos a dizer o que eles têm ouvido ou pensam sobre um assunto, sem ser demasiado vigiado por medo das interpretações dos outros (GILLBORN, 1995, p. 145).
A Educação Antirracista ultrapassa um interesse na “cultura” e na “diferença”, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores) (GILLBORN, 1995, p. 154).
A Educação Antirracista deveria ter aulas que dão voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas (GILLBORN, 1995, p. 142).

Fonte: (FERREIRA, 2012, p. 280).

Segundo a autora, a primeira característica visa que o professor incentive seus alunos a dizerem o que sabem e pensam sobre um assunto sem se preocupar como os outros vão interpretar. A segunda pressupõe um estudo além da cultura e das diferenças, desafiando estudos sobre os pressupostos negativos e tratamento desigual por parte dos professores ou alunos. A terceira e última tem por objetivo dar liberdade e voz aos alunos, oportunizando um trabalho sobre o racismo a partir de inúmeras visões.

Em vista disso, as diferenças não podem ser meramente apagadas, elas devem ser trazidas à tona em sala de aula, mostrando que elas existem e, principalmente, precisam ser respeitadas por todos. É imprescindível, pois, que as escolas trabalhem com a diversidade, com as questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais e com toda e qualquer diferença presente em sala de aula.

Conforme disposto anteriormente, no intuito de promover uma Educação Antirracista abordamos o racismo como temática no trabalho com gênero discursivo comentário online (ver seção 1.2). E no questionário inicial (Apêndice A), respondido pelos estudantes antes do início das aulas aplicadas, sondamos essa questão por meio de perguntas cujas respostas apresentamos e analisamos a seguir.

1.3.2 O discurso dos estudantes sobre racismo no questionário inicial

Direcionamos quatro questões abertas no questionário inicial (questões de 11 a 14) com o intuito de perscrutar sobre como os alunos entendem o racismo e suas experiências em relação a isso e, a partir disso, induzir a reflexão.

Indagamos: O que você entende por racismo?

Sintetizamos no quadro a seguir as respostas.

Quadro 9 – Respostas dos alunos sobre a questão 11

14 alunos responderam que se refere ao preconceito com a cor da pele e etnias.
 6 alunos responderam que o mesmo está associado a achar que uma raça ou pessoa pode ser superior a outra.
 3 alunos responderam que pensam que está relacionado à discriminação racial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vejamos alguns relatos:

Aluna Ana: “Preconceito com a cor da pele e etnias”;

Aluna Cheila: “Discriminação de raças, e que uma pode ser superior a outras”;

Aluna Bianca: “A não aceitação de etnias e raças diferentes”;

Aluna Mariana: “Atitude desumana com pessoas de outra cor, tratamento com diferença por conta da cor”;

Aluna Joana: “São pessoas que acham ser superiores as outras, principalmente com a raça negra”;

Aluno Junior: “Uma ideia em que se considera uma ou várias pessoas superiores ou inferiores a outras” etc.

(Fonte: Respostas ao Questionário Inicial, 21 mai. 2019).

De modo geral, por meio das respostas da Questão 11, notamos que para os alunos o racismo é compreendido como um ato negativo que alguém pratica com outra pessoa. Além disso, entendem que racismo refere-se a um preconceito contra a cor da pele e que a etnia, de qualquer indivíduo, significa não aceitar as diferenças entre as raças/etnias. Ainda, na visão deles, racismo é a discriminação de raças em que uma pessoa considera-se superior a outra. Diante do conceito estabelecido pelos alunos, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o termo, evidenciamos que para eles racismo pode ser um preconceito/discriminação em relação a uma raça/etnia.

Acerca dessa conceituação sobre racismo Wieviorka (1991, apud NUNES, 2010) compreende o preconceito e a discriminação como duas manifestações racistas distintas, sendo a primeira reconhecida por atitudes e opiniões sem conhecimento prévio a um determinado grupo e a segunda é baseada nas ações de violência de um ser humano sobre outro.

Também perguntamos aos alunos: Você já presenciou alguma cena de racismo ou já foi vítima disso? Comente.

Sintetizamos no quadro a seguir as respostas.

Quadro 10 – Respostas dos alunos em relação à questão 12

13 alunos responderam que foram vítimas.
 7 alunos responderam que presenciaram.
 3 alunos responderam que foram vítimas e presenciaram.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vejamos alguns relatos:

Aluna Cheila: “Já presenciei e fui vítima”;

Bianca: “Já presenciei, porém não fiz nada para não ser outro alvo”;

Aluna Valentina: “Já vi, e fui vítima quando era pequena”;

Aluno Ricardo: “Diversas vezes em redes sociais ou mesmo pessoalmente”;

Aluna Betina: “Sim. Xingamentos e palavras ofensivas ditas a um colega” ;

Aluna Sofia: “Sim, me julgavam pela forma que eu arrumava o meu cabelo”;

Aluna Fernanda: “Sim, fui vítima pela minha altura”;

Aluno Gabriel: “Sim, me chamaram de ladrão só porque sou corinthiano” etc.

(Fonte: Respostas ao Questionário Inicial, 21 mai. 2019).

Pelas respostas da Questão 12, observamos que infelizmente a maioria dos alunos já presenciou ou foi vítima de preconceito e/ou racismo, o que não nos surpreendeu. Em relação aos alunos que foram vítimas devido à altura, aspectos relacionados ao cabelo, insultos na infância, ofensas nas redes sociais, julgamentos por escolha de time de futebol e outros não comentaram em quais situações foram vítimas ou presenciaram. Ao questionamento sobre presenciarem, comentaram sobre xingamentos e palavras ofensivas direcionadas aos colegas e observa-se que em uma das respostas, a aluna não reagiu, temendo passar pela mesma situação. Sobre as respostas dos alunos Gabriel e Sofia, pressupõe-se que a situação está relacionada com o *bullying*.

Pensando nessa realidade, tendo como base a teoria de Ferreira (2012), o qual afirma que a escola precisa promover uma Educação Antirracista, ou seja, abordar assuntos de justiça e igualdade racial a fim de romper com a discriminação racial, e utilizando o Quadro que apresenta as Características das aulas de Educação Antirracista fizemos os encaminhamentos sugeridos pela autora para a realização das práticas de escrita colaborativa.

Além disso, indagamos: Na sua escola existem pessoas racistas?

Sintetizamos as respostas no quadro a seguir.

Quadro 11 – respostas dos alunos sobre a questão 13

03 Alunos responderam não sem justificar.
20 Alunos responderam sim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vejamos alguns relatos:

Aluno João: “Sim, porque infelizmente esse tipo de pessoa existe em todos os lugares”;

Aluna Maria: “Sim, porque nem todos recebem a devida educação em casa, e agem assim na escola para tentar parecer descolados (as)”;

Aluna Carmen: “Com certeza, já vi a discriminação na parte econômica”;

Aluno Gustavo: Sim. Uma escola que não tem isso não é escola, até porque todo lugar tem”;

Aluna Sara: Existe, porque já presenciei”;

Aluna Julia: “Sim, porque existe o bullying que as pessoas fazem uns com os outros, até mesmo exclusão”;

Aluno Carlos: “Sim, porque as pessoas estão extremamente sem noção”;

Aluno Ricardo: “Sim, pois muitas pessoas ainda estão ligadas a conceitos e pensamentos ultrapassados e não tem consciência de respeitar o próximo”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Inicial, 21 mai. 2019).

Em relação à Questão 13, praticamente todos os integrantes da turma consideraram que na escola existem pessoas racistas e que eles convivem com essas pessoas.

As justificativas apresentadas pelos estudantes foram as seguintes: existem pessoas que se acham melhores do que as outras por causa de sua raça/etnia; a presença do *bullying* e da exclusão por parte de alguns alunos; indivíduos com conceitos ultrapassados e que não se conscientizam de que precisam respeitar os outros conforme as suas diferenças; pessoas que não tem amor próprio e, por isso, precisam rebaixar as outras para se sentirem superiores; discriminação referente à classe social; sujeitos que não receberam educação em casa e no âmbito escolar resolvem falar e agir da maneira que desejam e, por fim, concluíram que existem pessoas racistas em todos os lugares, inclusive na escola.

Considerando a terceira característica apresentada por Cavalleiro (2001, apud FERREIRA, 2012, p. 279) - que vê na escola um espaço para eliminar as desigualdades, sejam elas quais forem, e um lugar onde se aprenda que todos precisam ser respeitados - percebe-se que o ambiente escolar deve ser o espaço da diversidade e é imperioso que os professores incentivem os jovens a participar de discussões que zelem pela igualdade e que eliminem a construção de pensamentos racistas.

Por fim, perguntamos: Você já agiu de forma racista?

Os estudantes responderam:

Quadro 12 – respostas dos alunos sobre a questão 14

02 alunos responderam que já fizeram e ainda fazem algo assim.
--

02 alunos responderam que faziam quando eram crianças.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos que é a minoria dos alunos que ainda agem dessa forma. Vejamos os dois relatos:

Aluna Valentina: “Sim, infelizmente nós agimos dessa forma inúmeras vezes”;

Aluno Ricardo: “Sim, às vezes, com piada ou algo do tipo”.

Aluna Elisa: “Sim, quando eu era criança, mas minha mãe conversou comigo e depois disso eu aprendi que devemos respeitar a raça, etnia e religião dos outros até porque eu também quero ser respeitada”;

Aluno Luís: “Sim, quando eu era criança”.

(Fonte: Respostas ao Questionário Inicial, 21 mai. 2019)

Observa-se que em relação à Questão 14, a maioria dos alunos respondeu que nunca agiram de forma racista, no entanto, dois deles, Valentina e Ricardo, responderam “sim, quando criança”. Valentina disse “sim, infelizmente nós agimos dessa forma inúmeras vezes” e Ricardo respondeu “sim, às vezes com piadas ou algo do tipo”. Desses discursos, destacamos Valentina, pois percebemos que ela generaliza ao usar o verbo na primeira pessoa do plural e pensa que todas as pessoas, em algum momento, agem de forma racista, inclusive ele mesmo e, por fim, Gustavo que reconheceu que agiu e age até o momento presente com brincadeiras racistas. Nota-se que apenas quatro alunos afirmaram já ter agido de forma racista, e o reconhecimento disso é um passo importante para superar o racismo (MUNANGA 1996 apud NUNES, 2010).

Com esses dados, percebemos que a maioria da turma compreende o racismo como um ato preconceituoso ou discriminatório em relação a um grupo ou pessoa, especialmente os alunos que já presenciaram ou foram vítimas do racismo. Ademais, consideram que no espaço escolar existem pessoas racistas, sendo que quatro deles reconhecem-se como tale incluem-se ao grupo de pessoas que já agiram de maneira racista.

Pensando nessa realidade, é preciso que a escola não seja um espaço para reprodução dos preconceitos vigentes na sociedade, mas um lugar onde ocorram questionamentos e gerem

mudanças. Como sugere Ferreira (2012), cabe ao professor tomar algumas condutas como: oportunizar momentos em suas aulas em que os alunos possam falar e dizer o que querem sem se preocupar com o que seus colegas vão pensar. Para isso, além de planejar e trabalhar atividades que ultrapassem o ensino de culturas e diferenças sobre as raças/etnias, é necessário desafiá-los a uma discussão sobre o tratamento desigual por parte de seus professores ou alunos e proferir um trabalho sobre o racismo em que eles possam livremente manifestar suas opiniões. Nesse contexto, o docente estará ancorando suas aulas em uma Educação Antirracista no espaço escolar.

Ressalta-se que as situações de discriminação racial se manifestam dentro e fora da escola por meio de circunstâncias simples e cotidianas. Por isso, intervir nessas ações também é um papel desafiador para os professores e para a comunidade escolar.

Sabemos que na escola a diversidade étnico-racial vem sendo trabalhada conforme prevista na Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, e é importante compreender que os trabalhos sobre a cultura e a história afro-brasileira devam contemplar o plano de trabalho docente durante o ano letivo, aplicado diariamente e de acordo com os encaminhamentos metodológicos do professor e não somente se restringir ao dia da consciência negra.

Seguindo o pressuposto de que a escola deve ser o espaço para trabalhar as diversidades e que cada aluno é único e traz consigo uma identidade cultural particular - com seus próprios costumes, valores, crenças e ideologias - ressalta-se, novamente, que nesse contexto a cultura afro-brasileira também deve ser trabalhada. Sob este ponto de visto, é inadmissível que somente a cultura europeia permeie todos os segmentos de nossa sociedade, inclusive a escola, pois tanto nesta quanto para além dela todos devem ser respeitados. Frisa-se, ainda, que esses direitos estão garantidos em diversos documentos legais do nosso país, inclusive na Constituição de 1988, em seu artigo 5º.

Assim, com objetivo de trabalhar a diversidade cultural, abordamos a temática do racismo no desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita a partir da produção individual e coletiva do comentário online. No próximo capítulo, exporemos a metodologia adotada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para explicitar como foi planejada e executada nossa investigação, neste capítulo apresentaremos primeiro a perspectiva teórica Linguística Aplicada (doravante LA), e em seguida, discutiremos sobre a qualitativa-interpretativa e pesquisa-ação. Também explicaremos o contexto e os sujeitos constituintes da pesquisa, e ainda, focalizaremos os procedimentos que foram escolhidos para a geração e para a análise de dados. Por fim, explicitaremos os objetivos da pesquisa.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA DA PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) que, segundo Moita Lopes (2009), deve ser considerada uma área em que a linguagem deve ser observada em sua prática social, pois seu objeto de estudo concentra-se no estudo da linguagem em uso. Para o autor,

Trata-se de uma Linguística indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como uma disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual. Ou, como diz Stuart Hall (1996) em relação à teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar “pensar nos limites” ou para “além dos limites” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

A LA tem como seu objeto de estudo a linguagem em seu uso, observando os discursos que seus sujeitos produzem em suas práticas sociais. Ou seja, é uma área indisciplinar, que dialoga com outras correntes teóricas e tem essa liberdade de transição em outros campos científicos, como Filosofia, Sociologia, entre outras. Segundo Celani (1998), é uma atitude transdisciplinar de integração com outras áreas do saber, situada como pesquisa orientada, sendo, pois, aquela que ao mesmo tempo é teórica e prática.

Moita Lopes (1998) explica que na LA a teoria e a prática são indissociáveis, uma vez que uma completa a outra:

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente, mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser

informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

A LA apresenta ponto de confluência com a teoria Bakhtiniana, observando que o “eu” não existe sem o “outro”. Segundo Bakhtin (2003), o outro é quem me constitui como sujeito, é somente o outro que me enxerga totalmente. Assim, a LA possibilita esse encontro, pois nós, enquanto pesquisadores inseridos no ambiente escolar, devemos conhecer e aproximar-nos desse “outro” para que de fato o desenvolvimento da pesquisa aconteça.

Dessa forma, nosso trabalho está pautado na perspectiva teórica da LA justamente porque tem como objetivo dialogar com outros saberes que têm a mesma finalidade de estudo: investigar os problemas sociais dos sujeitos. Assim, de acordo com Moita Lopes (2006), a LA

[...] têm como objetivo fundamental, a problematização da vida social, a intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Assim, realizar pesquisas em LA é ter a “preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem” (DE GRANDE, 2011, p. 11), na tentativa de apresentar possíveis alternativas ao que está sendo investigado.

Gimenez (2005) também observa que a LA destina-se a “responder aos desafios práticos que envolvam a linguagem e o ensino” (GIMENEZ, 2005, p. 183). Observamos que a LA, além de preocupar-se com a resolução de problemas do uso da linguagem, também se envolve com o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Diante disso, confirmamos nossa opção por essa orientação teórica, visto que o trabalho apresentado condiz com uma situação de uso da linguagem ao propor uma estratégia de produção textual coletiva com o intuito de colaborar na prática de escrita dos alunos.

Portanto, o foco do nosso trabalho foi oportunizar a produção do gênero discursivo comentário online por meio da prática colaborativa de escrita no *Google Docs* e observar a interação dos alunos nessa ferramenta durante a pesquisa.

2.2 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A nossa pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa-interpretativista, pois ela busca a compreensão e a interpretação dos diversos acontecimentos no âmbito escolar, principalmente na sala de aula, assim como “não se preocupa com a representatividade

numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31).

Além de centrar-se no desenvolvimento da vida dos sujeitos e suas respectivas interações, a pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009),

Não se refere apenas ao emprego de técnicas e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude é associada à primazia do tema sobre os métodos, a orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos” (FLICK, 2009, p. 36).

Na pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador interaja ativamente com o objeto de estudo e com os sujeitos que estão envolvidos no processo da investigação e, ainda, com o contexto cultural, social e histórico a fim de que os elementos da investigação sejam produzidos.

Para o autor, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Sendo assim, o foco do pesquisador está em compreender um processo que acontece em um ambiente específico e em saber como “os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, isto é, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Por conseguinte, a atitude e a reflexão do pesquisador tornam-se indispensáveis para que os objetivos de sua pesquisa sejam alcançados, pois, conforme Flick (2009)

[...] aprendizado e ensino deverão incluir experiências práticas na aplicação de métodos e no contato com o tema concreto da pesquisa; deverão proporcionar uma introdução à prática de pesquisa qualitativa combinando ensino e pesquisa permitindo assim que os estudantes trabalhem continuamente por um período mais longo em uma questão de pesquisa, a partir da utilização de um ou mais métodos (FLICK, 2009, p. 36).

Gerhardt e Silveira (2009) compartilham que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Em outras palavras, a pesquisa de abordagem qualitativa interessa-se pelo aprofundamento da compreensão da questão problemática que foi abordada.

Logo, promover uma pesquisa qualitativa é refletir sobre os problemas sociais, compreender as falhas na produção textual e tentar contribuir por meio de estratégias metodológicas por uma mudança de escrita com os alunos envolvidos na pesquisa.

Assim, ao observarmos que o nosso estudo insere-se na abordagem qualitativa-interpretativista, optamos em desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, visto que, na compreensão de André (2012)

A pesquisa etnográfica busca a reformulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Sobre essa definição a autora explica que a pesquisa do tipo etnográfica “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2012, p. 41). Portanto, o nosso estudo se inclui nesses tipos de pesquisa, por promover uma investigação nas aulas de Língua Portuguesa e trabalhar diretamente com os alunos, sendo que nas atividades por nós organizadas, pretendemos ofertar a prática de estratégia metodológica ao trabalho com a produção textual do gênero discursivo comentário online e ao mesmo tempo repensando nos caminhos para desenvolver o trabalho.

Bortoni-Ricardo (2008) explica que a base etnográfica,

[...] está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONIRICARDO, 2008, p. 49, grifos da autora).

A partir de observações diárias, percebemos que o docente trabalha rotineiramente com o mesmo contexto e, por isso, tem muitas dificuldades para detectar e reconhecer as falhas e significados desta rotina, e também como isso se encaixa em uma matriz social mais ampla.

Neste tipo de pesquisa temos a possibilidade de enxergar o ensino no âmbito escolar pela compreensão de um estudo científico. Quando o professor adota a postura de pesquisador, ele permite-se ter novas descobertas e oportunidades em seu ambiente escolar e, conseqüentemente, consegue realizar seu trabalho por meio de uma perspectiva crítica e correta.

Para tanto, apresentamos ainda, como método de investigação, a modalidade de pesquisa-ação, que segundo Engel (2000), é um método que tem a teoria relacionada à prática.

Observa-se que na pesquisa-ação ocorre a interação entre os sujeitos e o professor. Em concordância com esse conceito, Thiollent (2000) descreve a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Entendemos que na pesquisa-ação o pesquisador envolve-se no estudo que está sendo realizado, ou seja, além de observar, participa da investigação da pesquisa juntamente com os sujeitos envolvidos nela e percebe que o conhecimento acontece de forma coletiva. Assim, ao refletir sobre os problemas apontados no estudo, o pesquisador propõe ações e mudanças como tentativa de solucionar as indagações presentes na pesquisa.

Como professora atuante na rede estadual, há oito anos, prontifiquei-me em observar e em analisar a PCE em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio. Todavia encontramos muitos obstáculos na escola para a realização de diferentes letramentos, inclusive, o letramento digital. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2008) quando afirma que o docente não pode ser notado “apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Por isso, assumimos o compromisso de desenvolver a nossa prática com a finalidade de colaborar e desenvolver um estudo que ajude a melhorar nossa própria prática e, em consequência, auxiliar a melhoria do processo de produção textual de nossos alunos.

Para Franco (2005),

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que a pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Na pesquisa-ação, os sujeitos envolvidos na pesquisa, precisam produzir conhecimento, agir de forma responsável na tentativa de apresentar mudanças em sua realidade e, de acordo com esse conceito, o pesquisador desempenha uma função ativa sobre os questionamentos e problemas elencados e cabe a ele planejar, executar e avaliar este processo.

Entretanto, sabemos que o procedimento da pesquisa-ação apresenta desafios, e entre eles, na visão de Tozoni-Reis (2009) estão “o de pesquisar e participar, e o de investigar e

educar realizando, nesse processo educativo, a articulação radical entre teoria e prática” (TOZONI-REIS, 2009, p. 32). Outro aspecto relevante da pesquisa-ação é, segundo Gil (2008), o fato de haver o envolvimento entre o pesquisador e os pesquisados durante o processo de pesquisa. Para Gil (2008), “[...] o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando” (GIL, 2008, p. 31). A interação entre ambos aconteceu na pesquisa, a partir da elaboração das atividades fundamentadas em teorias e a aplicação destas em sala aula e como previsto resultou na interação entre professor-aluno.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador em contato direto com o pesquisado é capaz de avaliar, interpretar e construir sentidos para os dados gerados. Desse modo, nossa pesquisa refere-se a um estudo realizado em sala de aula, sendo a professora regente pesquisadora e os envolvidos os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Neste segmento, temos “o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema” (GIL, 2002, p. 55).

Assim, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que “[...] um professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos [...]”. Ainda para esta autora, “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Diante do exposto, compreendemos que o professor deve ser um sujeito questionador, que pensa e reflete sobre suas práticas utilizadas na escola diariamente, pois o questionamento tornará o docente um “sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico” (DEMO, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) menciona também que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Com efeito, acreditamos que o professor pesquisador consegue refletir sobre suas práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem, pois tem a seu favor o

conhecimento adquirido por meio dos estudos realizados que irão auxiliar o seu processo de aprimoramento e enfrentamento advindos das diversas situações em sala de aula.

A seguir caracterizamos os sujeitos e o contexto da pesquisa.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA, INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E CORPUS

Esta pesquisa ¹⁶teve como sujeitos alunos do 3º ano do Ensino Médio de um Colégio público Estadual localizado no município de Palotina no Oeste do Paraná. Atualmente atende cerca de 1.090 alunos em três períodos, ofertando o Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Ensino Médio- Educação Profissional e Pós Médio (Subsequente). O colégio apresenta um quadro com 72 professores regentes de turmas, duas direções, cinco coordenadoras pedagógicas, uma assistente de biblioteca escolar, duas equipes educacionais, sendo a equipe de Agente Educacional I composta por 13 funcionários e a equipe de Agente Educacional II composta por seis funcionários. Ressalta-se que esses profissionais buscam realizar suas atividades de forma que vão ao encontro das expectativas da comunidade.

Observamos também, que o colégio não tem nenhum professor negro e também não possui um levantamento específico sobre a quantidade de estudantes negros. No entanto, dentre os alunos sujeitos da pesquisa, três eram negros.

Essa instituição está situada no centro da cidade e conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a população é, em geral, de classe média baixa. A comunidade que frequenta o Colégio é composta por famílias que ganham em sua maioria (61%) de 3 a 5 salários e 27% ganham entre 1 a 3 salários e essas famílias são formadas em média por quatro pessoas, sendo que apenas duas trabalham em ramos diversos da área terciária. Quanto à formação escolar, a maioria dos pais não tem o Ensino Fundamental completo, sendo que uma minoria tem o Ensino Médio ou superior. Percebe-se pelos questionários aplicados que entre essas famílias, os pais (homens) têm, na sua maioria, o Ensino Médio Completo e as mães têm na sua maioria o Ensino Fundamental completo, e 27% dos homens e 26% das mulheres têm Ensino Médio Incompleto. Segundo a maioria dos alunos a opção por estudar no Colégio analisado, foi devido à proximidade da residência, da boa qualidade do ensino propagada e ainda porque esperam uma boa formação.

A escola em questão oferece dois laboratórios de informática com aparatos tecnológicos em bom estado, tais como: 39 computadores com teclado, mouse e caixas de

¹⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob parecer número: 2.444.421.

som e a velocidade de internet suficiente para desenvolver as atividades em rede com os alunos.

A turma do 3º ano, na qual a pesquisa desenvolveu-se, tem 23 alunos matriculados, com a faixa etária entre 16 e 17 anos, sendo 16 do sexo feminino e sete do sexo masculino, os quais receberam nomes fictícios para preservar o anonimato de suas identidades.

Dentre os participantes três alunos eram negros e 20 alunos eram brancos. Acreditamos que predomínio de alunos brancos está relacionado à região, pois o Município de Palotina pertence ao Sul do Brasil, está localizado ao Oeste do Paraná e foi colonizada por imigrantes italianos e alemães de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A pesquisa aconteceu no período matutino, visto que além de professora pesquisadora também era a professora regente da turma neste ano. Isso facilitou o desenvolvimento do nosso trabalho, pois conhecia as dificuldades de produção textual da turma e, em vista disso, as atividades foram elaboradas de acordo com essa realidade.

Os instrumentos para a geração de dados da pesquisa foram: Questionários aplicados aos alunos antes e após a disponibilização do material didático (Apêndice A e B), diário de campo, interações dos alunos e produções textuais escritas pelos mesmos no *Google Docs*. O quadro a seguir apresenta o objetivo de cada um destes instrumentos:

Quadro 13 – Instrumentos de geração de dados da pesquisa

GERAÇÃO DE DADOS	CARACTERÍSTICA
Questionário aplicado na turma antes da aplicação do material didático elaborado.	Possibilitou saber informações sobre o acesso dos alunos à internet e seu contato com práticas de escrita colaborativas e a reflexão sobre como os alunos entendem o racismo e suas experiências em relação a isso.
Questionário aplicado na turma depois da aplicação do material didático elaborado.	Permitiu que os alunos fizessem a avaliação sobre a experiência de realizar práticas colaborativas de escrita colaborativa na plataforma do <i>Google Docs</i> , bem como o impacto das discussões e leituras realizadas na visão deles sobre o racismo.
Técnica do diário de campo.	O registro escrito das aulas realizado pela pesquisadora contribuiu para a geração e análise dos dados levantados.
Análise documental das produções textuais coletivas elaboradas pelos alunos no <i>Google docs</i> .	As produções textuais no <i>Google Docs</i> serviram para análise da prática colaborativa de escrita e para verificar a visão dos estudantes em relação ao racismo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com estes instrumentos de geração de dados objetivamos responder a indagação que norteia nossa pesquisa: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para

produção textual do gênero discursivo comentário online e para que alunos do 3º ano do Ensino Médio reflitam sobre o racismo? Para esse fim, elaboramos e aplicamos um questionário inicial (Apêndice A) com 13 questões no intuito de obter informações sobre o acesso dos alunos à internet e seu contato com práticas de escrita colaborativas (questões de 1 a 10) e a compreensão sobre o conceito racismo (questões de 11 a 14). Após a realização das atividades propostas, aplicamos um questionário final (Apêndice B) com 10 perguntas, a fim de perceber como os estudantes avaliam a experiência de realizar práticas colaborativas de escrita na plataforma do *Google Docs* (questão 7), bem como o impacto das discussões e leituras realizadas na visão deles sobre o racismo (questão 10).

Cabe ressaltar que estes dois questionários foram respondidos por meio da ferramenta digital *Google Drive*, opção *Formulários*, que possibilita a realização de enquetes via *internet*. Escolhemos o questionário, pois é “um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado” (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 100).

Para esta pesquisa, a fim de explorar e analisar as práticas colaborativas de escrita no *Google Docs* e promover reflexões sobre a questão do racismo, elaboramos um material pedagógico durante os meses de março e abril de 2019. Realizamos a aplicação de 21 de maio a 17 de junho, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 16 aulas presenciais com dois encontros semanais com aulas de 50 minutos e a maior parte da produção textual ocorreu fora da escola pela plataforma. A divisão das aulas e as etapas da aplicação estão descritas no capítulo 3.

As observações durante as aulas foram anotadas em nosso diário de campo, pois Bertoni (2004) explica que com o diário

[...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (BERTONI, 2004, p. 4).

O diário de campo possibilita ao professor-pesquisador um momento de reflexão e análise sobre as atividades desenvolvidas e sobre sua pesquisa. Permite também um olhar crítico sobre as aulas e situações não planejadas durante o processo das aulas que podem contribuir positivamente na sequência de seu trabalho.

Também salvamos as produções de texto realizadas por meio da ferramenta *Google Docs*, com a finalidade de realizar a análise documental das produções. Como afirma Primo

(2006), a Web 2.0 proporciona interação entre os alunos e um espaço adequado ao professor para realizar sua pesquisa, visto que pelo computador é possível realizar diversas funções sobre os dados que serão analisados. Inicialmente, os alunos 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 o documento no *Google Docs* e seu compartilhamento com os membros do grupo.

Após o compartilhamento do documento e a partir do momento que os participantes começam a interagir na plataforma, automaticamente ela estabelece uma cor para cada usuário, todos os registros e edições são salvos constantemente. 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.

Cabe ressaltar que entregamos a cada participante da pesquisa o termo de consentimento conforme solicitado pelo comitê de Ética (Anexo A) e estes foram assinados por seus responsáveis. Nesse momento, informamos aos alunos que se tratava de uma pesquisa de dissertação de Mestrado e que os objetivos do nosso trabalho contribuem para realização do previsto na grade curricular para as aulas de Língua Portuguesa do 3º ano. Explicamos que suas imagens não seriam divulgadas e que seus nomes na pesquisa seriam trocados por nomes fictícios.

Na sequência, apresentamos e comentamos os dados obtidos a partir do questionário inicial. Optamos por trazer isso neste momento, pois contribui para a caracterização dos sujeitos em relação ao uso e acesso às tecnologias bem como sobre a sua visão sobre o racismo.

2.3.1 Questionário realizado antes da aplicação do material didático

O questionário inicial foi aplicado a 23 alunos. As perguntas e respostas de um a dez do questionário inicial (Apêndice A) estão organizadas no quadro abaixo, pois se referem ao acesso dos alunos à internet e seu contato com práticas de escrita colaborativa, a fim de contribuir para entender o perfil destes estudantes em relação a isso. Já as questões de 11 a 14 deste questionário foram apresentadas e analisadas na seção do capítulo 1, por contribuírem para refletir sobre como os alunos entendem o racismo e suas experiências em relação a isso. Posteriormente, o questionário final (Apêndice B), com as perguntas e as respostas, será apresentado e analisado na seção 3.3.1 do capítulo 3.

Quadro 14 – Questionário aplicado antes da pesquisa

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
1. Tem computador com acesso à internet em casa? () Sim () Não	20 alunos responderam SIM 03 alunos responderam NÃO
2. Tem celular/ smartphone com acesso à internet? () Sim () Não	22 alunos responderam SIM 01aluno respondeu NÃO
3. Onde você costuma acessar a internet com mais frequência? () Sua casa () Casa de outras pessoas () Lan house () Escola () Locais com wi-fi liberado () Não tenho acesso a internet () Outro: _____	22 alunos responderam SUA CASA 01 aluno respondeu CASA DE OUTRAS PESSOAS Nenhum aluno respondeu LAN HOUSE Nenhum aluno respondeu ESCOLA 03 alunos responderam LOCAIS COM WI-FI LIBERADO 03 alunos responderam na opção outros 3G DA TIM
4. Com que frequência você acessa a internet? () Todos os dias da semana () Quase todos os dias () Raramente () Não acesso	22 alunos responderam TODOS OS DIAS DA SEMANA 01 aluno respondeu QUASE TODOS OS DIAS
5. Em média, quanto tempo você fica conectado quando acessa a internet? () Menos de 1 hora () Entre 1 e 2 horas () Entre 2 a 4 horas () Outro: _____	03 alunos responderam MENOS DE 1 HORA 07 alunos responderam ENTRE 1 E 2 HORAS 11 alunos responderam ENTRE 2 A 4 HORAS Na opção outros 1 aluno respondeu PRATICAMENTE O DIA TODO e 1 aluno respondeu NOS MINUTOS VAGOS ENTRE ESTUDO E SERVIÇO

6. Para que você costuma utilizar a internet? () acessar redes sociais () realizar pesquisas e trabalhos da escola () assistir vídeos () jogar online () ler ebooks () outros: _____	22 alunos responderam ACESSAR REDES SOCIAIS 20 alunos responderam REALIZAR PESQUISAS E TRABALHOS DA ESCOLA 18 alunos responderam ASSISTIR VÍDEOS 05 alunos responderam JOGAR ONLINE 02 alunos responderam LER EBOOKS Nenhum aluno respondeu OUTROS
7. Você já utilizou o <i>Google Docs</i> para escrever um texto junto com outras pessoas? () Sim, em casa () Sim, na escola () Não	03 alunos responderam SIM, EM CASA. Nenhum aluno respondeu SIM, NA ESCOLA. 20 alunos responderam NÃO
8. Produzir um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à internet: () Seria ótimo () Não gostaria. () Poderia tentar esse tipo de experiência. () Outro: _____.	04 alunos responderam SERIA ÓTIMO 02 alunos responderam NÃO GOSTARIA 16 alunos responderam PODERIA TENTAR ESSE TIPO DE EXPERIÊNCIA. 01 aluno respondeu na opção outro SERIA BEM PRÁTICO, MAS FORA DAS AULAS SÓ COLÉGIO NÃO TEREI TEMPO PARA PRODUZIR O TEXTO
9. Justifique a resposta dada à pergunta anterior	20 alunos responderam SERIA MUITO BOM, UMA EXPERIÊNCIA NOVA. 01 aluno respondeu NÃO TEREI TEMPO 01 aluno respondeu TRABALHO MELHOR SOZINHO 01 aluno respondeu EXIGE TEMPO E PACIÊNCIA
10. Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte	21 alunos responderam NÃO

e circulação que não fosse asala de aula ou a própria correção do professor? () Sim. Qual/ Quais? _____ () Não	01 aluno respondeu SIM, REDACAO, RESUMOS QUE PRECISAM DE DADOS PARA SER FEITOS. 01 aluno respondeu TEXTO ONLINE, VIDEOAULA.
--	--

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao verificarmos as respostas dadas pelos alunos às questões um e dois constatamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa tem computador em casa com acesso à *internet*, apenas três alunos (Gabriel, Sara e Bianca) responderam que não têm computador. Além disso, 20 alunos afirmaram que tem celular/ smartphone com acesso à *internet* e somente um aluno (Gustavo) não tem.

As respostas obtidas nas questões três e quatro revelam-nos que praticamente todos os alunos costumam acessar a *internet* com mais frequência quando estão em casa, três alunos responderam que acessam a *internet* em locais com *wi-fi* liberado e três alunos utilizam a 3G da Tim. Observamos ainda, que nenhum aluno acessa a *internet* na escola ou em uma *lan house*. Os alunos afirmaram acessar a *internet* todos os dias, com exceção de apenas uma aluna (Joana) que respondeu “quase todos os dias”. Não houve respostas às questões “não acesso” e “raramente”.

Em relação às perguntas cinco e seis, averiguamos que praticamente metade da turma (onze alunos) acessa a *internet* entre duas a quatro horas por dia e sete alunos entre uma e duas horas. Quatro alunos responderam menos de uma hora e um estudante afirmou que fica conectado praticamente o dia todo. Com isso, evidenciamos que todos os alunos em algum momento do seu dia acessam a *internet*. Além disso, eles relataram com que finalidade a rede é utilizada. Sobre isso, 22 alunos afirmaram utilizar a *internet* para acessar as redes sociais, 20 sujeitos responderam que usam para realizar as pesquisas e trabalhos da escola. 18 utilizam-na para assistir vídeos e cinco para jogar online. Apenas dois estudantes afirmaram utilizara rede para ler *ebooks*. Logo, percebemos que praticamente todos os indivíduos desta pesquisa utilizam a internet para acessar as redes sociais e fazerem os trabalhos escolares.

Concordamos com Coscarelli e Kersch (2016) que acreditam que a maioria dos alunos são nativos digitais porque “eles dominam, sim, algumas ferramentas e alguns comandos (em especial os relacionados às redes sociais), mas há muito a ser ensinado quando pensamos no uso de tecnologias para produção de conhecimento” (COSCARELLI, KERSCH, 2016, p.13). Quer dizer, os alunos, em sua maioria, dominam pouco as tecnologias que podem contribuir

para seu aprendizado. Para reverter esse quadro em prol do aluno, é preciso oportunizar letramentos digitais e críticos para que consigam lidar com os diferentes gêneros que circulam em seu meio e possam, também, interagir na rede de maneira crítica. Por isso, consideramos relevante que a escola trabalhe com esses gêneros, uma vez que estes contribuem nas práticas comunicativas do alunado, consolidando assim, o aprendizado do aluno e, de alguma forma, reformulando a relação de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Na pergunta sete do questionário, quando perguntados se já utilizaram o *Google Docs* para escrever um texto com outras pessoas, enquanto apenas três alunos (Ricardo, Carlos e Julia) responderam que sim, mas fora do ambiente escolar, os vinte alunos restantes responderam que não. Evidenciamos, lamentavelmente, que a maioria dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa desconhecia a plataforma.

Em razão disso Cani e Coscarelli (2016), salienta que as “ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados” (CANI, COSCARELLI, 2016, p. 23). Por esse motivo, concordamos com a teórica e tentamos propor durante as atividades uma interatividade entre os alunos que não se restringisse apenas ao uso técnico, mas que também mostrasse a eles uma forma de como poderiam relacionar-se, aprender e ainda ter acesso às informações por meio da colaboração em uma plataforma digital.

Embora a maioria dos alunos não conheça essa plataforma, observou-se que na questão oito uma grande parte deles respondeu que poderia tentar a produção de um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à *internet*. Apenas dois alunos não demonstraram interesse e participação nas atividades propostas.

Na questão nove, ao solicitarmos uma justificativa referente à pergunta anterior observamos que quase toda a turma (20 alunos) respondeu que seria muito bom e uma experiência nova. Das três estudantes que responderam negativamente (Carla, Joana e Sofia), as justificativas foram que não teria tempo, trabalha melhor sozinho e que exigiria tempo e paciência. Por meio das questões oito e nove compreendemos que a maioria dos alunos prontificou-se a produzir um texto coletivo com os colegas e a participar deste novo processo, mesmo não tendo tido uma experiência anterior desse tipo. Frente a esse resultado, pode-se afirmar que houve uma resposta positiva para o desenvolvimento desse projeto.

As respostas alcançadas na pergunta 10 nos revelaram que 21 alunos não realizaram uma produção textual solicitada pelos seus professores que não tivesse outro meio de suporte e circulação além da sala de aula e como único objetivo a correção do professor. Acreditamos

que dois alunos responderam sim por não terem entendido bem a pergunta, pois um mencionou a obtenção de dados na internet para elaborar resumo e outro citou texto online e videoaula. Em suma, notamos que a turma não produziu nem teve a circulação de seu texto em outro meio de suporte, além da sala de aula e nenhum outro leitor a não ser o seu professor.

Concordamos com Geraldi (1993) ao afirmar que uma produção textual deve ser uma prática, na qual se tenha o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer, um locutor e a escolha de estratégias. O aluno precisa saber que gênero está produzindo, sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, quem será seu interlocutor, qual seu objetivo e onde circulará seu texto. De acordo com o autor, uma escrita sem esses elementos, torna-se sem sentido e difícil. Além disso, é fundamental, antes da produção, que o professor organize um material que trabalhe a leitura de diferentes textos no gênero que deseja abordar e, inclusive, que ative os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e assunto em questão, visando facilitar a produção escrita.

Na próxima seção, apresentaremos uma síntese da metodologia abordada nesta pesquisa.

2.4 SÍNTESE DA METODOLOGIA

Para melhor compreensão e visualização do nosso estudo, segue a seguir o quadro com a organização desta pesquisa.

Quadro 15 – Síntese da metodologia

OBJETIVO GERAL	PROBLEM A	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero discursivo	Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir	1. Identificar as estratégias colaborativas de escrita utilizadas nas produções do grupo;	Produção coletiva do comentário online na plataforma <i>Google Docs</i> ;	Analisar as estratégias colaborativas que os alunos usaram por meio do histórico de versões do <i>Google Docs</i> ;
		2. Verificar que modos de escrita colaborativa os alunos utilizaram nas práticas	Produção coletiva do comentário online na plataforma <i>Google Docs</i> ;	Observar por meio do histórico de versões do <i>Google Docs</i> os modos colaborativos

comentário online no <i>Google Docs</i> , abordando a temática sobre o racismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos	para produção textual do gênero discursivo comentário online e para que alunos do 3º ano do Ensino Médio reflitam sobre o racismo?	colaborativas de escrita;		utilizados pelos alunos;
		3. Refletir sobre as principais atividades e papéis colaborativos de escrita praticados nas produções textuais;	Produção coletiva do comentário online na plataforma <i>Google Docs</i> .	Verificar que atividades e papéis colaborativos os alunos adotaram no decorrer das produções.
		4. Analisar as etapas da escrita e da interação entre os estudantes nas práticas colaborativas de escrita ocorridas no <i>Google Docs</i> ;	Produção coletiva do comentário online na plataforma <i>Google Docs</i> .	Observar como os alunos realizaram o trabalho colaborativo no processo de escrita e reescrita do comentário online coletivo.
		5. Verificar se as produções textuais colaborativas elaboradas estão adequadas ao gênero discursivo comentário online;	Produção textual do comentário online; Questionário inicial; Questionário Final.	Identificar características do gênero comentário online nas produções e nas respostas dos alunos.
		6. Identificar que elementos dos multiletramentos os estudantes utilizaram nas práticas colaborativas de escrita;	Produção textual do comentário online; Questionário final.	Identificar nas respostas aos questionários elementos dos multiletramentos.
		7. Verificar como os alunos abordam o tema racismo nas produções escritas colaborativas, nos questionários inicial e final e em seu discurso em sala de aula;	Questionário inicial; Observações da pesquisadora com registros em diário de campo; Questionário final.	Refletir sobre as respostas dos alunos em relação à temática do racismo.

		8. Verificar se os alunos consideram que as práticas colaborativas de escrita contribuem para a produção textual.	Questionário final.	Analisar as respostas dos alunos aos questionários em relação às práticas colaborativas de escrita e aos avanços na produção textual.
--	--	---	---------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No próximo capítulo apresentamos as aulas e encaminhamentos realizados pela professora-pesquisadora, bem como os dados e suas análises do questionário final e das práticas colaborativas de escrita.

CAPÍTULO 3

APLICACÃO DO MATERIAL, ANÁLISE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, relataremos a aplicação do material e as práticas colaborativas de escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Pinheiro (2011), as práticas colaborativas de escrita envolvem estratégias de escrita, atividades desenvolvidas pelos participantes, papéis por eles desempenhados, modos de escrita e modos de controle de documentos. Por isso, valemo-nos de todos esses elementos para nossa análise e as atividades foram direcionadas com a mesma responsabilidade para todos os integrantes de cada grupo.

Para compor o corpus desta pesquisa, escolhemos as produções individuais e a produção coletiva do gênero comentário online do grupo dois, pelo fato de os integrantes terem apresentado maior interação no *Google Docs*. Com isso, conseguimos analisar as PCE e verificar a compreensão dos alunos sobre a questão do racismo. Utilizamos também o questionário inicial (Apêndice A), o diário de campo e o questionário final desta turma.

Para dar conta da proposta, organizamos este capítulo em quatro seções, as quais são apresentadas a seguir: Seção 3.1: apresentamos o relato da aplicação do material; seção 3.2: analisamos as práticas colaborativas de escrita desenvolvidas pelo grupo dois e apresentamos um panorama geral em relação aos outros grupos, observando a adequação ao gênero e elementos de multiletramentos; seção 3.3: analisamos as respostas dos estudantes ao questionário final, refletindo sobre a visão deles em relação as PCE e sobre o racismo e, por fim, na seção 3.4, realizamos a triangulação dos dados obtidos neste estudo.

3.1 RELATO DA APLICACÃO DO MATERIAL

A pesquisa foi aplicada nos meses de maio a junho de 2019, com dois encontros semanais, sendo: 2 aulas geminadas, nas segundas-feiras e 2 aulas geminadas nas terças – feiras. Nesse período, trabalhamos com um material que foi elaborado por nós (as pesquisadoras). No entanto, a maior parte da pesquisa aconteceu fora do espaço escolar, pois os alunos também realizaram as atividades em suas residências pela plataforma *Google Docs*. Em vista disso, a nossa comunicação aconteceu por meio da ferramenta, por orientações na sala de aula que eram intermediadas pela líder da turma, visto que os alunos tinham um grupo no aplicativo *WhatsApp* e quando surgiam dúvidas, dirigiam-se a mim pelo mesmo aplicativo.

Durante a pesquisa, utilizamos o espaço da sala de aula, o laboratório de informática da escola e os aparelhos celulares dos alunos envolvidos nesse projeto.

Por razões éticas, cada um dos 23 alunos da turma foi identificado por um nome fictício, garantindo o sigilo a respeito dos nomes dos participantes dessa pesquisa. Além disso, antes de iniciarmos o trabalho explicamos aos alunos sobre o projeto que seria desenvolvido com eles e, na sequência, lemos e entregamos em duas vias o Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo dois) para que os pais ou responsáveis tivessem conhecimento e autorizassem a participação dos mesmos.

Ressalta-se que antes de darmos início à implementação do material elaborado, optamos por imprimir cópias de todo material com o qual trabalharíamos. Essas cópias continham as explicações e as atividades que seriam realizadas e cada aluno recebeu um exemplar desse material que foi utilizado durante as aulas.

Os objetivos do material aplicado foram:

- Discutir com os alunos o racismo e o preconceito a fim de identificar o posicionamento deles em relação a estas questões e, a partir disso, contribuir para uma educação antirracista;
- Ensinar as características principais do gênero comentário online;
- Produzir comentário online individual e coletivo a partir do vídeo;
- Oportunizar a prática colaborativa de escrita;
- Promover a interação dos alunos na plataforma *Google Docs*;
- Produzir comentário online coletivo a partir de uma tirinha.

O quadro a seguir sintetiza o que foi realizado diariamente e, na sequência, descrevemos como foi realizada a implementação do material e as produções textuais.

Quadro 16 – Cronograma das aulas e atividades

21/05/2019 2 aulas	Aplicação do questionário inicial –Formulário Google; Explicação da ferramenta <i>Google Docs</i> ; Divisão da turma em 4 grupos: 3 grupos com 6 alunos e 1 grupo com 5 alunos; Criação do documento na plataforma para cada grupo já com os alunos cadastrados.
22/5/2019 – 2 aulas e 27/05/2019 – 2 aulas	Reconhecimento do gênero; Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; Questionamentos orais; Assistir ao vídeo: <i>Uma grande lição das nossas crianças sobre o Racismo</i> ; https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk&t=105s

	Perguntas orais sobre o vídeo; Ler alguns comentários sobre o vídeo; Perguntas escritas sobre os comentários apresentados.
28/05/2019 – 2 aulas	Entregamos impresso e explicamos para os alunos as principais características do gênero comentário online; Leitura de outro comentário online sobre o vídeo; Perguntas sobre ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO, da ESTRUTURA COMPOSICIONAL, do CONTEÚDO TEMÁTICO e do ESTILO; PRODUÇÃO INDIVIDUAL GÊNERO DISCURSIVO COMENTÁRIO ONLINE
29/05/2019	Produção individual do comentário online. Acesso: fora da escola.
30/05/2019	Sugestões da professora para reescrita da produção individual comentário online. Acesso: fora da escola.
31/05/2019	Primeira reescrita do comentário online individual. Acesso: fora da escola.
03/06/2019 – 2 aulas	PRODUÇÃO COLETIVA GÊNERO DISCURSIVO COMENTÁRIO ONLINE Acesso: primeiro momento sala de aula e segundo momento fora da escola; Segunda sugestão da professora para reescrita da produção individual para os alunos fazerem até dia 05/06/19. Acesso: fora da escola.
04/06/2019	Sugestões da professora para primeira reescrita da produção coletiva do comentário online. Acesso: fora da escola.
05/06/2019	Segunda reescrita do comentário online individual. Acesso: fora da escola.
06/06/2019	Primeira reescrita da produção coletiva do gênero comentário online. Acesso: fora da escola.
07/06/2019	Terceira sugestão da professora para reescrita da produção individual. Acesso: fora da escola.
08/06/2019	Terceira reescrita/ versão final do comentário online individual. Acesso: fora da escola.
09/06/2019	Tentativa frustrada de postagem, pelos alunos, da versão final dos comentários online individuais no site de circulação do vídeo You Tube. Acesso: fora da escola; Segunda sugestão para reescrita da produção coletiva do comentário online. Acesso: fora da escola.
10/06/2019	Segunda reescrita do comentário online coletivo. Acesso: sala de aula; Terceira sugestão da professora para reescrita da produção coletiva do comentário online. Acesso: fora da escola.
12/06/2019	Terceira reescrita/ versão final do comentário online coletivo. Acesso: fora da escola; Postagem dos comentários online coletivos versão final como comentários da postagem realizada pela professora no grupo da turma no Facebook. Acesso: fora da escola.
15/06/2019	Postagem, pelos alunos, da versão final dos comentários online individuais no site de circulação do vídeo You Tube. Acesso: fora da escola.
17/06/2019	Aplicação do questionário final-Formulário Google. Acesso: fora da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro encontro teve início no dia 21 de maio de 2019 e término no mesmo dia, totalizando 2 aulas no laboratório de informática da escola, sendo que alguns alunos utilizaram as máquinas do laboratório e outros seus dispositivos móveis. Naquele momento, tivemos por objetivo coletar as informações prévias de cada aluno pelo questionário inicial elaborado no Formulário Google, apresentar e explicar aos alunos o funcionamento do projeto, fazer a divisão da turma em grupos e, em seguida, explicar as funções da plataforma *Google Docs*.

Após terem respondido o questionário inicial (Apêndice A), solicitamos a divisão dos grupos, depois disso criamos quatro documentos e, a partir do gmail de cada um, fomos inserindo-os, cada qual no documento de seu grupo. Não foi necessário criar gmail para nenhum aluno, pois todos os participantes tinham conta no Google. Na sequência, todos receberam o convite de edição para conseguirem realizar as atividades.

Dessa forma, a turma de 23 estudantes ficou dividida em quatro grupos, sendo: grupo 1 com seis alunos (Carla, Isabela, Cheila, Valentina, Ana e Carlos), grupo 2 com seis alunos (Betina, Maria, Sara, Sofia, João e Gustavo), grupo 3 com seis alunos (Carmen, Bianca, Gabriel, Luís, Joana e Junior) e grupo 4 com cinco alunos (Julia, Fernanda, Ricardo, Elisa e Mariana).

Posteriormente à divisão dos grupos e à criação dos documentos no *Google Docs*, explicamos aos estudantes como funciona esse editor de textos e como pode ser utilizado. Após nossa explicação, percebemos que os alunos demonstraram interesse e ficaram entusiasmados para iniciarmos as atividades, pois acharam curioso o fato de todos poderem acessar concomitantemente o mesmo documento. Além disso, o fato de saberem - pelo histórico de versão da ferramenta - que a professora iria acompanhá-los no processo de interação durante a pesquisa, fez com que se sentissem seguros.

Após a explicação, justificamos aos alunos o porquê de escolhermos trabalhar com a escrita colaborativa. Para isso, seguimos, entre outros, a orientação de Coscarelli (2016), pois segundo ele, a escrita colaborativa permite que várias mãos e várias cabeças trabalhem juntas, pensem, organizem, escrevam e reescrevam até o texto ficar (provisoriamente) pronto. E, também, a escolha do gênero comentário *online* - expondo a sua relevância enquanto interação na sociedade - ocorreu por se tratar de um exemplo de texto já praticado por eles quando escrevem os *posts* nas redes sociais. Por isso, a partir desse pensamento é que tentamos oferecer aos alunos uma estratégia metodológica para que eles compreendessem como aconteceria o trabalho coletivo.

Pautados nesse objetivo, iniciamos o trabalho nos dias 22 de maio e continuamos no dia 27 de maio de 2019, em que tivemos quatro aulas geminadas, totalizando 4 aulas e os 23 participantes da pesquisa, encontravam-se presentes. Naquele momento, utilizamos o espaço da sala de aula para trabalhar o que havíamos planejado. No primeiro momento o nosso objetivo foi ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero comentário *online* e sobre o racismo, bem como apresentar o reconhecimento do gênero. Assim, foi possível fazer um levantamento dos conhecimentos que a turma já possuía sobre o gênero e sobre o assunto proposto.

Elaboramos previamente umas perguntas e começamos com alguns questionamentos:

Professora: Você sabe o que é um comentário online?

Praticamente todos os alunos responderam que sim e que este é um texto utilizado na internet.

Professora: Você já escreveu um comentário online?

A maioria dos alunos afirmou que já escreveu um comentário online apenas nas redes sociais.

Professora: Onde geralmente circulam estes textos?

Todos os alunos responderam na internet.

Professora: Em que suportes?

A maioria dos alunos respondeu nas redes sociais e alguns responderam em sites de jornais e revistas.

Professora: Qual a finalidade do comentário *online*?

A maioria dos alunos respondeu que serve para expressar a opinião sobre algum assunto e alguns responderam para criticar ou elogiar alguma coisa.

Professora: O comentário *online* precisa de um texto-base para ser produzido? Por quê?

Quase todos os alunos responderam que sim, pois para comentar algo você precisa ter um texto.

Professora: Quais as semelhanças e diferenças entre um comentário e um comentário *online*?

Em relação às semelhanças, eles disseram que ambos comentam, criticam e expõem uma opinião sobre um texto. E sobre as diferenças falaram que o comentário *online* circula na internet e instantaneamente outras pessoas podem ler e ter acesso aos comentários.

Professora: O que é racismo?

Quase todos os alunos responderam que racismo é ter preconceito com a cor da pele ou a etnia de outra pessoa. Alguns alunos responderam que é

discriminação racial e outros disseram que o racismo ocorre quando uma pessoa se acha melhor que a outra.

Professora: O que uma pessoa precisa fazer para ser considerada racista?

Os alunos responderam que ser racista é discriminar a etnia de outra pessoa, ofender com xingamentos e excluir alguém.

Professora: Existe racismo no Brasil? E na sua escola?

Praticamente a turma toda afirmou que existe racismo no Brasil e na escola. Um aluno ressaltou que existe racismo em todos os lugares.

Professora: Quais são os lugares que as pessoas mais sofrem com o racismo no Brasil?

Os alunos foram falando e dentre as respostas estavam: no local de trabalho, na escola e na sala de aula.

Professora: Por que será que ainda existe racismo?

Os alunos apontaram vários motivos dentre eles: uma pessoa acha que sua etnia é superior a da outra e as pessoas não tem mais respeito pelo próximo.

Professora: Você já cometeu racismo com alguém ou já foi vítima disso?

Quatro alunas relataram que já foram vítimas do racismo.

(Fonte: Diário de Campo, 27 de maio de 2019).

Após o questionamento oral, passamos para os alunos o vídeo: “Uma grande lição das nossas crianças sobre o Racismo”, utilizando, para isso, o multimídia. Pesquisamos este vídeo no site do YouTube e o mesmo está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>.

Trata-se de uma campanha contra o racismo idealizada junto ao “Criança Esperança 2016” exibida no programa Fantástico de Rede Globo de Televisão no dia três de julho de 2016.

O vídeo aborda crianças de diferentes idades que não eram atores e que foram convidadas a promover algumas cenas sobre acontecimentos racistas do dia a dia. Contracenaram com uma mulher negra e precisavam dizer a ela frases ofensivas e racistas. Individualmente, as crianças entravam na sala e eram recepcionadas por um homem branco o qual só observava a reação de cada criança. A maioria não conseguiu falar o que estava escrito no papel, uma por já ter sido vítima do racismo e outras por já terem presenciado cenas preconceituosas. Ao final do vídeo, o mesmo homem pergunta a um menino o que era preconceito. Imediatamente, ele respondeu que era não respeitar as pessoas do jeito que elas são e, posteriormente, a mesma menina que relatou ser vítima do racismo comentou que o preconceito era uma forma horrível de tratar as pessoas. Em seguida, o rapaz branco explica

que as frases oferecidas a elas para contracenar com a atriz negra foram retiradas de textos reais da internet e, diante disso, pergunta ao menino se as frases fossem ditas para um homem branco seria mais fácil de dizê-las. Prontamente, o garoto diz que não, pois acredita que somos todos iguais.

O vídeo termina com duas frases “Ninguém nasce racista continue criança” e uma frase de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Assim que passamos o vídeo, no intuito de promover uma reflexão e compreensão sobre o que havia sido exposto, realizamos alguns questionamentos orais sobre este material:

Professora: Qual foi a reação das crianças ao lerem o roteiro para contracenar com a Glau?

Os alunos responderam que foi uma reação de espanto, tristeza e muitas crianças se sentiram desconfortáveis com aquelas frases racistas.

Professora: Por que algumas crianças tiveram mais dificuldades para falar?

A maioria dos alunos respondeu que aquelas crianças já escutaram aquelas frases, já sofreram racismo e elas sabiam o quanto isso é difícil.

Professora: Você teria conseguido falar para Glau o que estava escrito?

Todos os alunos responderam que não.

Professora: Você já presenciou uma cena de racismo como o que a menina de casaco rosa relatou?

Sete alunos responderam que já presenciaram uma cena de racismo igual a que foi relatada pela menina de casaco rosa.

Professora: Você concorda com a opinião do menino que disse que todos nós somos iguais?

Três alunas responderam que não somos iguais, cada um tem seu jeito e suas diferenças e é isso que devemos respeitar. Os outros 20 alunos concordaram com a opinião do menino.

Professora: Por que no final do vídeo o narrador diz “Ninguém nasce racista. Continue criança”?

Todos os alunos relataram que as crianças não nascem sabendo o que é certo ou errado. Quando somos crianças não sabemos o que é racismo. É o ser humano que ensina a maldade e a bondade. Assim, quando crescemos devemos continuar crianças com uma mente sem preconceitos e julgamentos.

Professora: No final do vídeo aparece um pensamento de Nelson Mandela. O que podemos entender a partir desta mensagem?

Alguns alunos relacionaram o pensamento de Nelson Mandela com a frase do Filósofo Rousseau: “O homem é bom. É a sociedade que o corrompe”. Os outros concordaram com a citação.

Professora: Qual a sua opinião sobre esse pensamento de Nelson Mandela? No geral, os alunos responderam que nós somos influenciados, aprendemos a amar e a odiar alguém por meio de outras pessoas. Uma aluna relatou que concorda com a opinião do autor porque conforme vamos crescendo vamos aprendendo a amar e a odiar e devemos optar em levar apenas o aprendizado do amor.

Professora: Se você tivesse um minuto para falar sobre o racismo, o que falaria?

Praticamente todos os alunos responderam que o racismo é não aceitar a etnia de outra pessoa, mas perante Deus a cor de nossa pele não nos diferencia entre melhores ou piores. Somos de cores diferentes, mas de uma essência igual. Temos o direito de não gostar de uma pessoa, porém temos o dever de respeitar todas elas. E também foi lembrado que não devemos fazer com o outro aquilo que não gostaríamos que fizessem conosco.

(Fonte: Diário de Campo, 27 de maio de 2019).

Depois que discutimos as questões orais e ouvimos os diferentes posicionamentos dos alunos em relação ao conteúdo apresentado, entregamos seis comentários sobre o vídeo para que os alunos pudessem ler. Ressaltamos que tivemos como critério de seleção o tamanho dos comentários online.

Seguem, no quadro abaixo, os comentários online de internautas sobre o vídeo, que havíamos selecionado previamente.

Quadro 17 – Seis comentários online sobre o vídeo: “Uma grande lição das nossas crianças sobre o Racismo”

Comentário 1: Sandra Rodrigues	Mas essas crianças também são negras e mestiças. Em algum momento elas também viveram ou em algum momento viverão o racismo... Elas se importam porque sabem como é estar do outro lado. Eu também sofria bullying e racismo na escola. E adivinham não vinha dos mais humildes ou negros... Na minha opinião, faltaram crianças brancas no vídeo. Mas o propósito do vídeo é muito bonito. Só não achei
--------------------------------	--

	muito coerente com a verdade de onde parte grande parte do racismo.
Comentário 2: Cardoso Gonçalves Dourado	Parabéns para os pais dessas crianças e para essas lindas crianças...ensinem valores que farão do seu filho ou filha,sobrinho ou sobrinha, neto ou neta ou qualquer criança que esteja sob sua tutela, uma pessoa exemplar quando crescer...que sejam adultos que praticam o bem, que saibam dignificar a vida humana e respeitar o próximo...É um verdadeiro desafio ter filhos hoje em dia . Mas filhos como estes, é de certeza um privilegio. pois enchem de orgulho os seus pais, de vê-los a praticar o bem...
Comentário 3: Marcelo Pose	Achei mto bacana, emocionante por parte das crianças, vc vê a pureza delas, mas por outro lado vejo como hipocrisia da globo onde em suas novelas os negros sempre são os pobres, domésticas, os bandidos, os escravos, etc. Ela (globo) planta o racismo e quer dar lição de moral. Fica contraditório. Leonardo Castro, parabéns, irmão, pelo vídeo.
Comentário 4: Mahlle Pereira	Um dos motivos que me fazem ter aversão a televisão, é essa apelação. Sobretudo, com crianças. Colocaram as crianças, que sofrem diariamente com o racismo, pra reproduzir tudo o que sofrem. É triste demais! Utilizar a dor pra ganhar pontos em audiência. Sinceramente... É comovente? É! É triste? É! Mas não é assim que se combate racismo.
Comentário 5: Kleiton Carvalho	E simplesmente chocante. Como a Globo faz um vídeo deste,onde coloca crianças negras e pardas que já sofrem preconceito em seu dia a dia pra fala isso pra outra pessoa negra. Porque não coloca crianças brancas pra fazerem isso.
Comentário 6:Izabele Renata	Na minha visão, a escolha de crianças negras é pra que elas possam relatar como é ruim sofrer de racismo. Uma pessoa negra sabe na pele o que é racismo, mesmo que a branca entenda o problema e como horrível seja. Justamente por viverem, infelizmente, com o racismo nos mais diversos meios. A maioria é negra, só uma menina eu considero branca. Mas aí se é ou não, pouco faz diferença e sim o que o vídeo quis passar. Essa foi a minha visão.

Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk&t=3s. Acesso em: abr. 2019.

No primeiro momento deixamos os alunos lerem os comentários e observarem as opiniões de outras pessoas sobre o vídeo. No segundo momento, fomos lendo cada

comentário e conversando sobre o ponto de vista de cada pessoa. O aluno Luís achou os comentários de Marcelo e Kleiton interessantes e justificou: “Professora não tinha parado para analisar o vídeo a partir da opinião deles em relação à crítica à Rede Globo, mas pensando assim, eu concordo com eles”.

Em seguida, entregamos aos alunos algumas perguntas escritas sobre os comentários lidos. Considerando que Bakhtin (2003) afirma que todo gênero apresenta um estilo, um conteúdo temático e uma estrutura composicional e que estes 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), organizamos as questões da seguinte forma:

Pensando no conteúdo temático: O que foi analisado nesse comentário online? Que ponto de vista foi apresentado nesse comentário online? Qual a finalidade do gênero comentário online? Sobre o conteúdo temático uma grande parte dos alunos respondeu que os comentários analisados retrataram o racismo. Segundo eles as pessoas apresentaram diferentes pontos de vista: no comentário da Sandra os alunos identificaram uma crítica em relação à falta de crianças brancas no vídeo, o relato de sua experiência pessoal com o bullying e o racismo na escola; sobre o comentário de Cardoso, perceberam que ele não replicou o vídeo, mas trouxe informações relacionadas sobre as crianças, destacando a boa educação que elas receberam de seus pais; em relação ao comentário de Marcelo, os alunos observaram que ele retomou o texto-base fazendo uma crítica à emissora Rede Globo; quanto ao comentário de Mahelle, eles entenderam que poderia ser uma resposta ao comentário de Marcelo, pois ela também critica a emissora e considera uma apelação da mesma ao colocar crianças para reproduzir o sofrimento proveniente do racismo; já no comentário de Kleiton, eles notaram que esse internauta concorda com o posicionamento de Marcelo ao criticar a emissora Rede Globo e com a Sandra ao dizer que poderia ter mais crianças brancas no vídeo.

Pensando no estilo do gênero: Qual a linguagem utilizada? Por que a linguagem foi utilizada desta maneira? Que tempo verbal predomina? Por quê? Em relação ao estilo, os alunos responderam que os comentários apresentaram uma linguagem formal e informal, pois não se tratava de uma publicação em um site jornalístico, por exemplo, que requer mais formalidade e, por isso, visualizaram as duas linguagens. Por último, identificaram que, em relação aos tempos verbais, o pretérito e o presente predominaram nos comentários.

Pensando na estrutura composicional: Apresentam-se como um texto curto? Retomaram o que foi abordado no texto-base (vídeo)? Fizeram referência ao comentário de outra pessoa? Abordaram outras informações não apresentadas no texto-base em relação ao

que está sendo discutido? O que estes comentários online têm em comum? O que estes comentários online têm de diferentes? Em referência à estrutura composicional os alunos consideraram todos os comentários curtos, mencionaram que o comentário da Sandra, Marcelo e a Isabelle retomam o texto-base (vídeo). Os comentários de Sandra, Mahelle, Kleiton e Isabelle foram respostas a outros comentários. Já os comentários de Sandra e Cardoso abordaram informações extras que não foram apresentadas no texto-base. Embora não tivéssemos trabalhado ainda, até aquele momento, as características do gênero online, os alunos perceberam-nas. Frente a isso, explicamos que o comentário online pode referir-se ao texto-base, ser uma resposta de outro comentário, apresentar informações extras - desde que esteja relacionado ao que está sendo discutido - ou ainda, o comentário pode contemplar as três possibilidades como vimos no texto de Sandra. Os estudantes destacaram também como semelhança o fato de os textos serem curtos e como diferença a abordagem feita pelos internautas, tendo em vista que, em seus comentários, alguns retomaram apenas o vídeo enquanto outros responderam aos comentários feitos e houve, ainda, a adição de informações extras em relação ao tema.

No dia 28 de maio, tivemos duas aulas geminadas totalizando 2 aulas e todos os alunos estavam presentes e, para esse encontro, usamos a sala de aula. Para dar segmento em nosso planejamento, tivemos como objetivo apresentar aos alunos as principais características do gênero comentário online, ou seja, sua estrutura e como ele está organizado. Para tanto, entregamos impresso o seguinte material.

Quadro 18 – As principais características do gênero comentário online

Principais características do gênero comentário online

Conteúdo temático: O comentário online é caracterizado como um gênero que analisa algum assunto e/ou apresenta um ponto de vista, uma questão polêmica, um fato ocorrido, um filme etc.; Ocorre um posicionamento a favor ou contra aquilo que é noticiado (caso seja comentário sobre a notícia) ou dito e ainda de divergência ou de convergência em relação a outros comentários já feitos sobre esse mesmo texto.

Estrutura composicional: Texto curto;
Aparece abaixo da informação veiculada;
Comentário-ativador;
Comentário resposta;
Ilimitado número de participantes;
Diversos canais possuem espaço para se comentar;
Não se pode ter garantia de que os nomes explicitados sejam correspondentes aos nomes reais dos comentadores;
O comentário pode estar relacionado ao texto-base;
O comentário pode fazer referência a outros comentários já feitos sobre o texto-base;
O comentador pode comentar e se dirigir explicitamente ao comentário de outra pessoa, apoiando ou discordando;

O comentário online pode fazer referência a outro comentador;
 O comentário online, às vezes, não replica diretamente o texto-base e nem um comentário já feito, mas pode abordar outras informações não apresentadas no texto-base em relação ao que está sendo discutido O comentário online pode ter como texto-base diferentes gêneros.
 O comentário online pode se relacionar indiretamente com as vozes sociais que discutem esse assunto;
 O gênero dispõe de ferramentas virtuais (links) que possibilitam ao comentador replicar qualquer comentário, sem manter uma ordem cronológica ou espacial;

Estilo: linguagem formal ou informal, dependendo do contexto;

Base argumentativa;

Vocabulário acessível;

O comentário online permite a inserção de links e imagens para exemplificar ou ressaltar a opinião de quem elaborou o comentário.

Circulação do gênero: sites de qualquer natureza (rede social, jornalística, científica etc.).

Função social: O comentário online manifesta posicionamento dos leitores por meio da opinião dos mesmos sobre os textos publicados. Ressalta-se que não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. É comum encontrarmos, logo abaixo dos textos de muitos portais, um espaço para a publicação dos comentários, acompanhado de frases como: “Deixe seu comentário” ou “Seja o primeiro a comentar essa notícia”. Há um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário, a fim de permitir a interação dos leitores.

Fonte: (KOCHE, 2010 apud ALVES FILHO; SANTOS 2013)

Durante esse processo, conforme fomos explicando as características do gênero comentário online os alunos foram interagindo com seus conhecimentos prévios. Na sequência sistematizamos a tabela com os elementos constitutivos do gênero, pois são conceitos bakhtinianos que visam descrever o gênero enquanto enunciado.

Partindo do princípio de que uma das atribuições do âmbito escolar e sua função social seja oportunizar conhecimentos relacionados à ação cidadã, é importante abordar, no ensino de língua portuguesa, gêneros de conhecimentos dos estudantes, com objetivo de aprimorá-los e também inserir gêneros de diversas esferas sociais que ainda não foram abordados.

Nesse sentido, "O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos" (KOCH, 2010, p. 61), ou seja, o professor, a partir de uma intervenção ativa e de um trabalho com a língua viva, terá o domínio de uma comunicação discursiva. Por isso, ao escolhermos o gênero comentário online para o desenvolvimento das práticas colaborativas de escrita, pautados no conceito bakhtiniano, trabalhamos a constituição desse gênero discursivo.

Depois de explicarmos as principais características do gênero comentário online, selecionamos um texto do gênero e trabalhamos com os alunos, a fim de explorar os três elementos indissociáveis do gênero. Para isso, optamos por um comentário relacionado ao vídeo. Segue o sétimo comentário que trabalhamos.

Quadro 19 – Sétimo comentário sobre o vídeo

Edmilson Esteves	Não vi crianças negras, pardas ou brancas. Vi apenas crianças. O vídeo é impactante, essencialmente. Abordagem interessantíssima. Convém lembrar que parte dos atos racistas tem como protagonistas elementos de mesma origem étnica que introjetaram tais conceitos. Já presenciei alguns em minha experiência escolar. Revendo o vídeo percebi que nem todas as crianças têm origem étnica de matriz africana. Mas, de qualquer modo, é uma questão complexa.
------------------	---

Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kSxfom_eRYk&t=3s. Acesso em: abr. 2019.

Assim que lemos o comentário sete, entregamos aos alunos a seguinte atividade.

Quadro 20 – Atividades sobre a estrutura do gênero comentário online

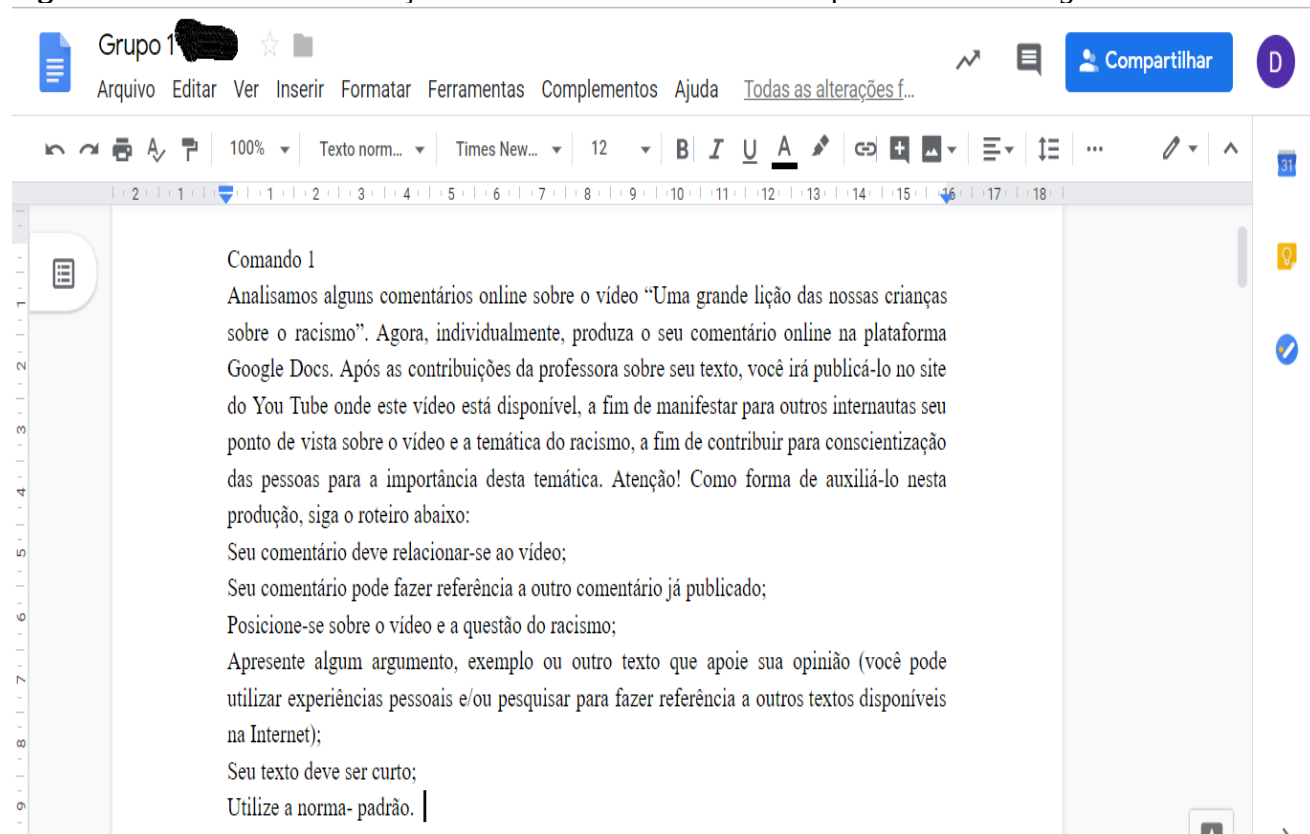
ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO
1. Por que este texto é um comentário online? 2. Qual a finalidade do comentário online lido? 3. Onde este comentário online foi publicado? 4. Quando foi publicado este comentário? 5. Quem produziu este texto? 6. Quem são os leitores desse gênero? 7. Onde geralmente circulam textos como este?
ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO
1. Qual a opinião deste leitor sobre o vídeo? 2. Para este leitor quem pratica atos racistas?
ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL
1. Como este comentário online retoma o vídeo? 2. Este comentário online está relacionado também aos comentários anteriores? Explique. O comentário online apresentou novas informações em relação ao vídeo? Explique.
ESTILO
1. Este comentário pode ser considerado um texto curto? 2. Que tipo de linguagem foi utilizada pelo leitor?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No decorrer dessa parte do trabalho, solicitamos os alunos que se reunissem de acordo com o seu grupo para que pudessem, entre seus membros, conversar e refletir sobre as perguntas. Nesse ínterim, circulamos pela sala de aula a fim de observar a realização das atividades. Assim que finalizaram a tarefa, fizemos as correções das questões e, observando as respostas, percebemos que a turma não teve dificuldades para responder as perguntas. É importante salientar que houve a participação efetiva de todos os sujeitos.

Posteriormente ao trabalho realizado sobre o reconhecimento do gênero, postamos no *Google Docs* o primeiro comando de produção textual que apresentaremos a seguir.

Figura 6 – Comando 1- Produção individual comentário online publicado no *Google Docs*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A aula do dia 28 de maio foi finalizada com a exposição do comando um no multimídia em sala de aula. Para tal realizamos a leitura e explicamos o comando e, posteriormente, os alunos fizeram a produção do gênero comentário online individual fora da escola, ou seja, cada um em sua casa.

Dando sequência ao projeto, no dia 29 de maio os alunos fizeram a primeira produção individual do comentário online na plataforma *Google Docs*. Isso ocorreu em horários diferentes, pois cada um acessou a ferramenta no momento que achou mais oportuno. Portanto, esta atividade foi realizada fora da escola.

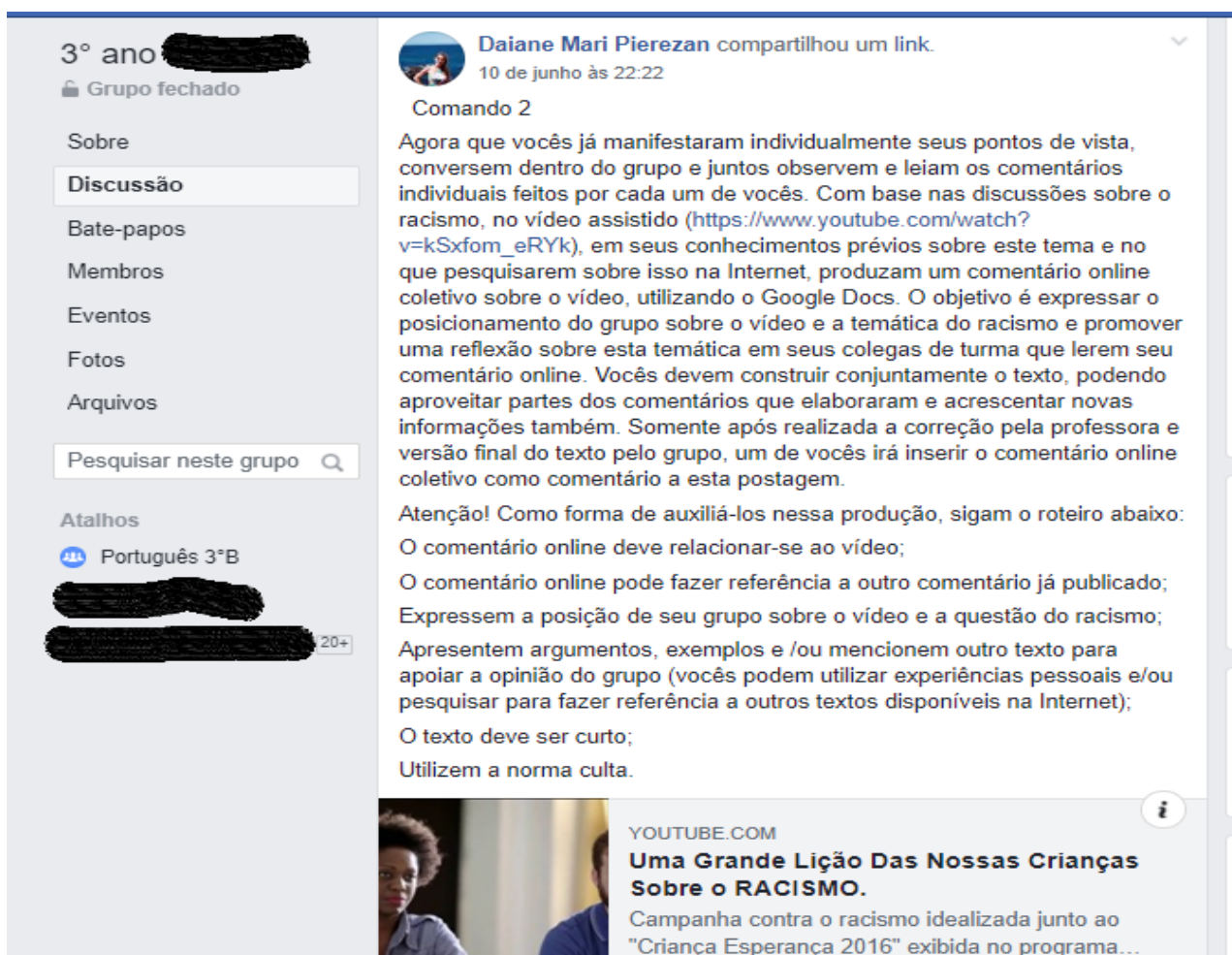
No dia 30 de maio, utilizando a plataforma *Google Docs* e fora do ambiente escolar, realizamos a primeira sugestão para a reescrita da produção individual, por meio de comentários na ferramenta digital.

No dia 31 de maio, os estudantes já apresentaram outra versão do comentário individual, tendo realizado a reescrita fora da escola.

No dia 3 de junho de 2019, tivemos duas aulas totalizando 2 aulas. Para esse fim, utilizamos a sala de aula e todos os alunos estavam presentes. No primeiro momento, comunicamos aos alunos que havíamos realizado a segunda sugestão para a reescrita da produção individual por meio da opção comentar no *Google Docs* e que as correções deveriam ser feitas fora da escola até o dia 5 de junho de 2019. No segundo momento daquela aula, encaminhamos para eles, no grupo fechado da turma no Facebook, o comando dois para produção coletiva, uma vez que tínhamos por objetivo oportunizar, a partir daquele encontro, o início da construção do comentário online coletivo, observando as diretrizes de Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 40), pois conforme esses autores as Atividades Colaborativas de Escrita possíveis em um texto coletivo, abarcam três dimensões: planejamento, elaboração do texto e revisão.

A seguir apresentaremos o comando dois.

Figura 7 – Comando 2- Produção coletiva do gênero discursivo comentário online publicado no grupo fechado da turma no Facebook



Fonte: Facebook da turma.

Dessa forma, lemos e explicamos o comando dois que estava exposto na multimídia. Em seguida, os alunos, a maioria com seus celulares, organizaram-se conforme o seu grupo. Após isso, começaram a conversação sobre o vídeo e, em seguida, iniciaram a discussão sobre como iriam produzir o texto coletivo.

Observamos que os membros de cada grupo acessaram *Google Docs*, mas a interação e a organização das ideias sobre o texto foram acontecendo oralmente. Por isso, um ou dois membros do grupo escreviam na plataforma o que havia sido discutido e elaborado por todos. Vejamos alguns relatos do planejamento do grupo dois:

Aluna Sara: Nós podemos fazer assim: cada um lê o seu comentário e vemos o que dá para usar.

Aluna Maria: Acho assim... Cada um lê o seu e vê a melhor parte que dá para usar, mas não pode ser repetido.

Aluna Betina: Todo mundo lê de todo mundo e anota a parte que mais gostou

Aluna Sara: Então faz assim: eu leio o da Sofia, a Betina lê o meu, o Gustavo lê o da Maria.

Aluno João: Eu leio o do Gustavo.

Aluna Maria: Eu leio o do João.

Aluna Sofia: Eu leio o da Betina.

Pronto terminei.

Aluna Sara: Não é para copiar o parágrafo, só a ideia que gostou.

Aluna Maria: agora cada um fala o que gostou.

Aluno Gustavo: Acho que podemos começar com a ideia da Maria que ela usou no começo do comentário.

Aluna Sara: O que ela escreveu?

Aluno Gustavo: Acredito que a escolha de crianças negras e pardas foram para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com racismo...

Aluna Sofia: Pode ser, etc.

Observamos que os demais grupos também utilizaram como critério inicial da produção coletiva a leitura dos comentários individuais e discutiram o que poderiam usar do texto de cada colega. No trabalho colaborativo Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 40) denominam o momento do planejamento como uma atividade *brainstorming*, quer dizer, discutir as ideias para elaborar o texto. Assim, terminamos aquele encontro com a produção

iniciada em sala de aula e alguns grupos conseguiram terminar a primeira escrita ainda na escola.

No dia 4 de junho, acessamos a plataforma e após a correção da produção coletiva, sugerimos alterações para a primeira reescrita coletiva. Essa ação foi realizada fora da escola.

No dia 5 de junho, os alunos apresentaram a segunda reescrita do comentário online individual no documento do *Google Docs*, que foi feita fora da escola.

Em virtude do nosso tempo e para cumprirmos com os objetivos previstos da pesquisa, iniciamos a produção coletiva, mas ao mesmo tempo, fomos finalizando a reescrita da produção individual.

No dia 6 de junho, todos os grupos terminaram a segunda reescrita do comentário online individual. Observa-se que essas correções também foram realizadas fora da escola.

No dia 7 de junho, depois de termos lido o comentário online individual, percebemos que os textos ainda precisavam de algumas contribuições para se adequar ao gênero conforme Bakhtin (2003). Por esse motivo, informamos pela plataforma a terceira e última sugestão para reescrita da produção individual. Essas contribuições, como a maioria das outras, aconteceram fora da escola.

No dia 8 de junho, todos os alunos apresentaram, fora da escola, a terceira reescrita e a versão final do comentário online individual na ferramenta digital. A seguir, organizamos a produção de cada aluno com a soma de versões e edições contabilizadas pelo histórico de versões do *Google Docs*.

Quadro 21 – Número de versões¹⁷ e edições¹⁸ da produção individual do comentário online de cada aluno

Alunos	Nº do grupo	Nº de versões	Nº de edições
Carla	1	6	48
Isabela	1	4	35
Cheila	1	5	30
Valentina	1	5	34
Ana	1	7	35
Carlos	1	3	22

¹⁷ A palavra “versão” refere-se ao documento gerado pelo *Google Drive* a cada intervalo de alteração do trabalho. Por exemplo, para um mesmo dia podemos ter mais de uma versão do mesmo documento desde que as alterações tenham sido realizadas em horários diferentes do dia.

¹⁸ As edições são as diversas alterações realizadas dentro de uma mesma versão do documento.

Betina	2	5	36
Maria	2	7	31
Sara	2	6	19
Sofia	2	4	28
João	2	5	18
Gustavo	2	3	40
Carmen	3	5	32
Bianca	3	5	61
Gabriel	3	5	17
Luis	3	6	51
Joana	3	5	15
Junior	3	4	20
Julia	4	2	29
Fernanda	4	4	45
Ricardo	4	6	39
Elisa	4	5	43
Mariana	4	5	42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora nosso foco de pesquisa não fosse analisar o trabalho individual de cada participante, valemo-nos desses dados para algumas constatações que consideramos relevantes neste estudo. Percebemos uma participação positiva dos alunos, pois as produções tiveram entre duas a sete versões. Em relação às edições, os textos variaram entre 15 a 61 edições. Os alunos estavam motivados com a pesquisa e, por isso, tivemos um número significativo de edições e versões na plataforma. Além disso, as produções textuais tiveram peso de uma avaliação, a fim de cumprirmos com o sistema de avaliações do Colégio. Essa demonstração de responsabilidade, de dedicação e de compromisso por parte dos alunos, no processo de escrita e reescrita de seus comentários, foi de grande relevância, pois ia ao encontro do objetivo do projeto. Também destacamos que a visualização destas informações e conclusões só foram possíveis devido ao histórico de versões detalhadas informado pela plataforma, uma vez que todas as alterações realizadas pelos participantes ficam salvas automaticamente no documento. Por isso, conseguimos observar as dificuldades de cada aluno em relação a sua escrita e perceber sua evolução ao longo da construção de seu texto, bem como reconhecer a praticidade e o auxílio que a ferramenta pode oferecer ao professor no desenvolvimento de um letramento digital.

Pinheiro (2017) ressalta que o direcionamento para os novos letramentos na escola não se restringe ao fato de agora podermos encontrar informações ou “escrever redações usando um processador de textos ao invés de uma caneta ou uma máquina de escrever, mas sim que as novas tecnologias mobilizam tipos de valores, prioridades, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes dos letramentos com os quais estamos familiarizados” (KNOBEL; LANKSHEAR,(2017 apud PINHEIRO, 2013, p. 98). Portanto, compartilhamos a opinião do autor ao pensar que não basta trabalhar a tecnologia apenas pelo seu formato técnico, mas sim por estarem relacionadas a práticas que podem fazer mais sentido aos estudantes. De fato, trabalhamos com o editor de texto *Google Docs* porque acreditamos que práticas assim condizem com os contextos que o alunado se encontra convive atualmente.

Tivemos por objetivo no dia 9 de junho, a postagem dos comentários online individuais no site de circulação do vídeo You Tube. No entanto, mesmo com a opção comentar estando disponível no site, quando os alunos publicaram seus comentários, o mesmo não apareceu para visualização dos internautas. Sendo assim, tivemos uma tentativa frustrada de postagem. Nesse mesmo dia, acessamos a plataforma e após a leitura do comentário coletivo de cada grupo, inserimos nossa segunda sugestão para reescrita da produção coletiva do comentário online fora da escola.

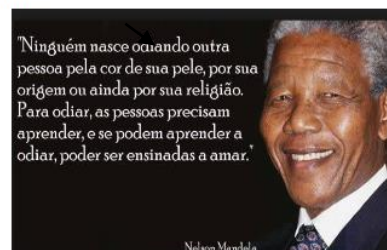
No dia 10 de junho, tivemos duas aulas totalizando 2 aulas, com a presença total dos alunos e usamos a sala de aula para o processo da segunda reescrita do comentário online coletivo. Para esse fim, os integrantes de cada grupo reuniram-se, leram nossas observações e foram realizando as edições no *Google Docs* pelo seu dispositivo móvel.

Como todos os grupos conseguiram fazer as correções em sala de aula, no mesmo dia, fora do ambiente escolar, lemos as produções e identificamos alguns problemas com a concordância verbal, nominal, pontuação e características do gênero. Em razão disso, disponibilizamos na plataforma nossa terceira e última sugestão para reescrita coletiva do comentário online. Acordamos até dia 12 de junho o término da produção.

No dia 12 de junho, os grupos apresentaram no *Google Docs* a versão final do comentário online coletivo. A seguir apresentaremos o print com a produção coletiva de cada grupo.

Figura 8 – Print da versão final do comentário online coletivo grupo um

Acreditamos que o título do vídeo resultou em outra interpretação por algumas pessoas que o visualizaram, já que todas as crianças do vídeo, provavelmente, são vítimas do racismo. A escolha de crianças negras consegue nos mostrar que elas sofrem com a discriminação racial, mas, assim como as crianças negras, as brancas também sofrem com o ato caladas, tendo como exemplo a reportagem do site [G1](#). Não podemos aceitar que ainda existam pessoas que falem ofensas às outras, uma vez que esses atos de agressões podem afetar o emocional da vítima, resultando em uma depressão ou ansiedade. Como disse [Nelson Mandela](#) no vídeo, uma criança não aprende a odiar outra pela raça, esse ódio é ensinado.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 9 – Print versão final do comentário online coletivo grupo dois



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 10 – Print versão final do comentário online coletivo grupo três

Este vídeo, ao ver do grupo é impactante, mostrando a realidade de muitas crianças, que mesmo nos dias atuais sofrem a intolerância de pessoas racistas, que acreditam serem superiores, porém não percebem que o racismo só demonstra uma ideia ultrapassada, de uma mente que "estacionou" em décadas passadas, revelando uma não-evolução. As crianças, por outro lado, representam uma geração evoluída, em que o racismo não faz sentido, como deve ser. Elas, ao contrário de muitos adultos, foram empáticas, mas concordamos o fato de pensarem dessa maneira não permitiu a elas a manifestação do racismo. Concordamos com o comentário da "Sandra Rodrigues" ao dizer que "uma hora ou outra seremos alvo de preconceito."



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 11 – Print versão final do comentário online coletivo grupo quatro



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Posteriormente, um integrante de cada grupo realizou a postagem do comentário online coletivo na postagem realizada pela professora no grupo da turma no Facebook. Ambas as atividades foram feitas fora da escola. A seguir temos a postagem dos grupos no Facebook.

Figura 12 – Comentário online coletivo dos grupos dois e três



The image is a screenshot of a Facebook group page. The top navigation bar shows the Facebook logo, the group name '3º ano "A"', a search icon, and the user 'Daiane Mari' with a 'Página inici' button. The left sidebar contains the group name, a 'Grupo fechado' status, and a menu with options: 'Sobre', 'Discussão' (highlighted), 'Bate-papos', 'Membros', 'Eventos', 'Fotos', and 'Arquivos'. Below the menu is a search bar 'Pesquisar neste grupo' and a section 'Atalhos' with three shortcuts. The main content area features a post titled 'Sobre o RACISMO.' with a subtitle 'Campanha contra o racismo idealizada junto ao "Criança Esperança 2016" exibida no programa...'. It shows 4 comments and 17 views. Two comments are visible: the first discusses the choice of Black and Brown children for a video to show the experience of racism, and the second reflects on the video's impact and the persistence of racism. Both comments have 'Amei' and 'Responder' buttons and are dated '5 d'.

3º ano "A"

Grupo fechado

Sobre

Discussão

Bate-papos

Membros

Eventos

Fotos

Arquivos

Pesquisar neste grupo

Atalhos

3º ano "A"

3º ano "A"

3º ano "A"

20+

Sobre o RACISMO.

Campanha contra o racismo idealizada junto ao "Criança Esperança 2016" exibida no programa...

4 comentários Visualizado por 17

Curtir

Comentar

Observamos que a escolha de crianças negras e pardas para o vídeo foi para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso. Mesmo em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe muita discriminação racial. Devemos tratar bem as pessoas sem fazer discriminação de sua raça ou cor. Muitos hoje em dia sofrem calados, como em uma sala de aula que um comentário mal intencionado pode ofender, e por medo ou até mesmo vergonha a pessoa não conta aos pais. No vídeo Racismo, experimento social, também dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários racistas.

Amei · Responder · 5 d

Este vídeo, ao ver do grupo é impactante, mostrando a realidade de muitas crianças, que mesmo nos dias atuais sofrem a intolerância de pessoas racistas, que acreditam serem superiores, porém não percebem que o racismo só demonstra uma ideia ultrapassada, de uma mente que "estacionou" em décadas passadas, revelando uma não-evolução. As crianças, por outro lado, representam uma geração evoluída, em que o racismo não faz sentido, como deve ser. Elas, ao contrário de muitos adultos, foram empáticas, mas concordamos o fato de pensarem dessa maneira não permitiu a elas a manifestação do racismo. Concordamos com o comentário da "Sandra Rodrigues" ao dizer que "uma hora ou outra seremos alvo de preconceito."

Amei · Responder · 5 d

Fonte: Facebook da turma.

Figura 13 – Comentário online coletivo dos grupos um e quatro



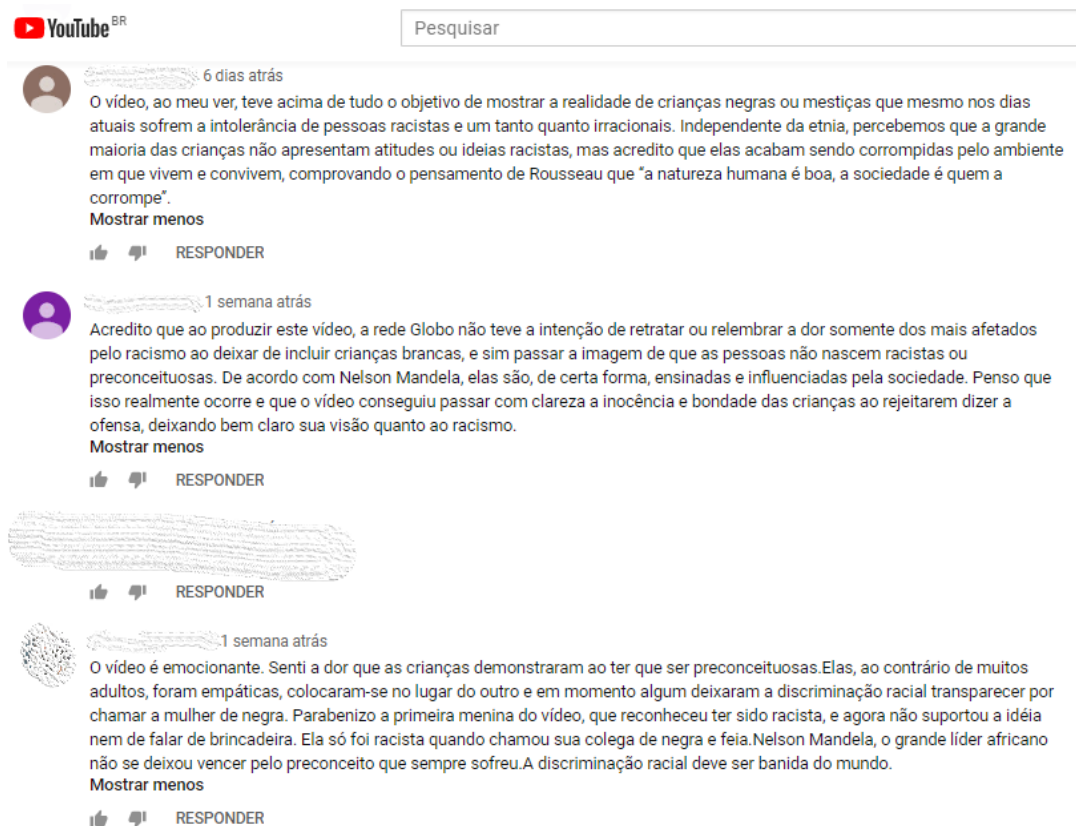
Fonte: Facebook da turma.

Nas figuras 12 e 13 podemos observar que os hiperlinks que haviam nas produções de todos os grupos e a imagem do grupo quatro não apareceram. Os alunos justificaram que não sabem como isso aconteceu, pois copiaram o texto e realizaram o post.

Informamos que nesse momento só apresentaremos as produções coletivas de todos os grupos e na próxima seção faremos a análise apenas da produção coletiva do grupo dois.

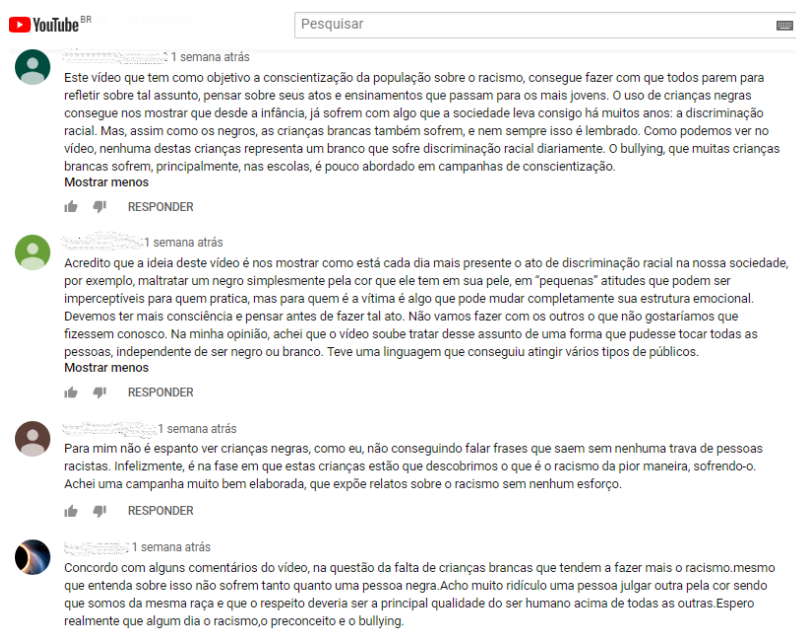
Após pesquisarmos outro site com o mesmo vídeo que trabalhamos com os alunos e disponibilizar o link no grupo do *WhatsApp* da turma, no dia 15 de junho, fora do ambiente escolar, os alunos postaram o comentário online individual no site de circulação do vídeo YouTube. A seguir apresentaremos os prints com a postagem dos comentários online individuais.

Figura 14 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Junior, Carla e Joana



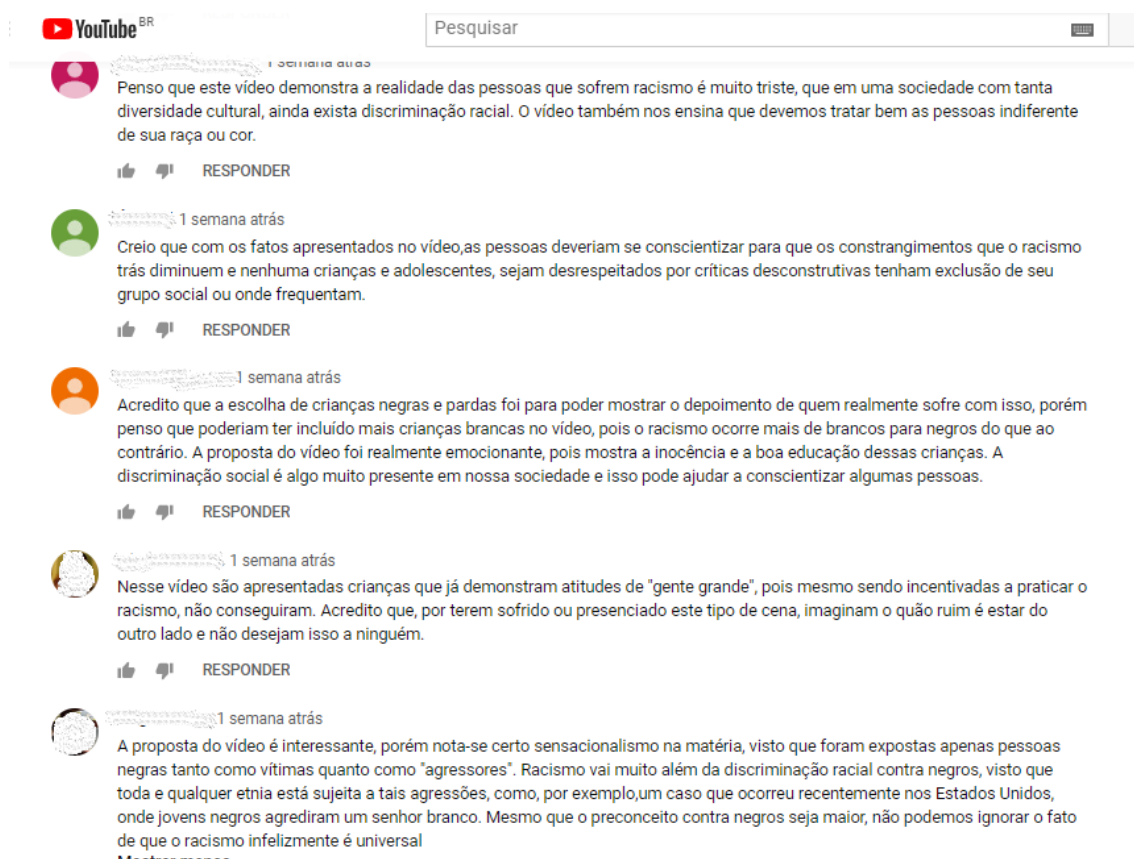
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 15 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Isabela, Cheila, Valentina e Gustavo



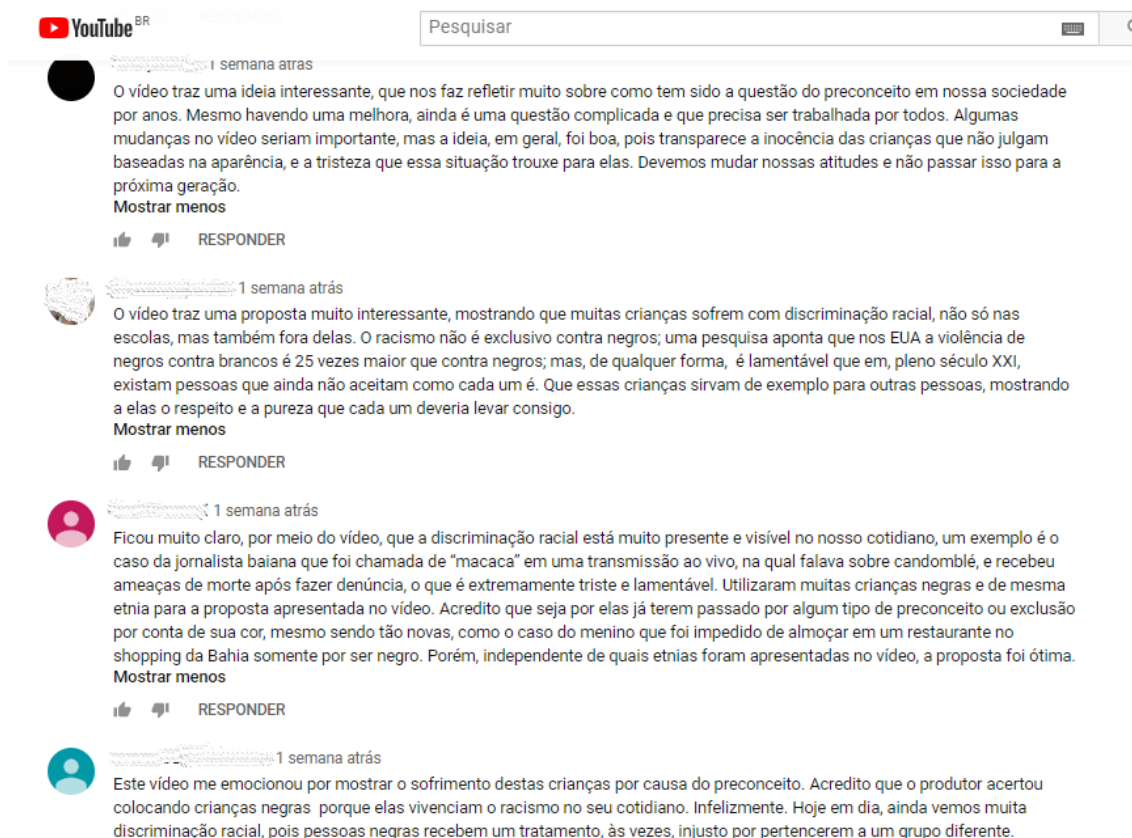
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 16 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Betina, Sofia, Maria, João e Ricardo



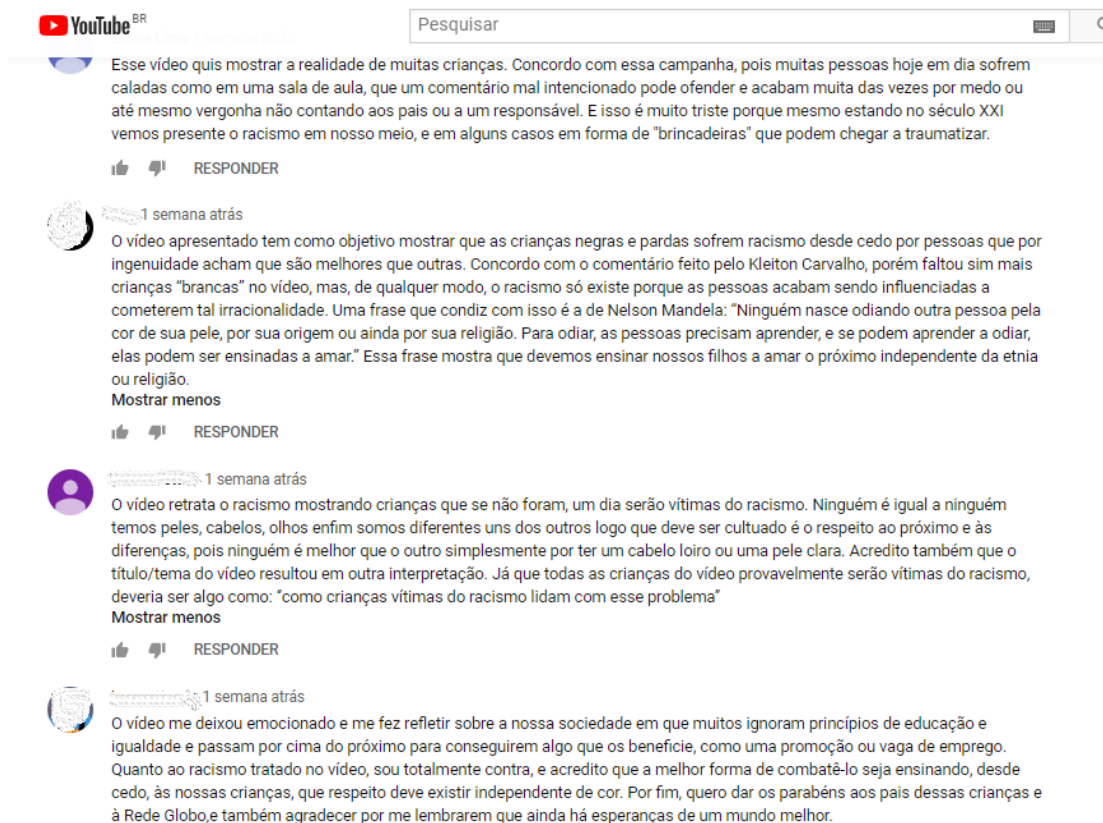
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnIWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 17 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Julia, Elisa, Mariana e Carmen



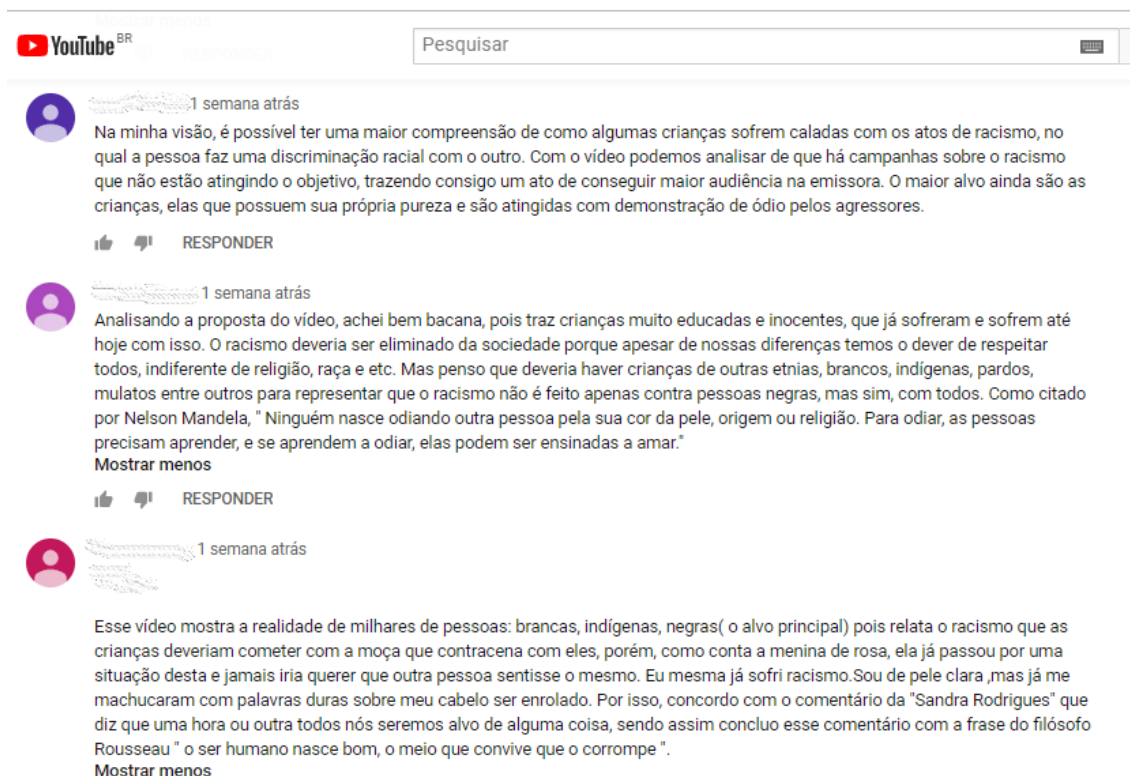
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 18 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Sara, Luis, Carlos e Gabriel.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Figura 19 – Postagem dos comentários online individuais dos alunos Ana, Fernanda e Bianca



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Assim, escolhemos o site do You Tube para a circulação dos comentários individuais e o grupo do Facebook para a circulação dos comentários coletivos para que todos os alunos da turma pudessem ter acesso aos textos, e também outros internautas, pois “produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010, p. 81). Desse modo, requer do aluno um posicionamento ativo sobre as produções que organizam seu discurso em função do outro. De fato, percebemos essa preocupação por parte dos alunos e o compromisso de organizar seus pensamentos antes do ato da escrita porque naquele contexto eles sabiam que teriam outros leitores para suas produções.

Portanto, promover um trabalho nesse sentido significa para Passarelli (2012), ter o aluno como um sujeito-autor de seus textos acompanhado de um professor facilitador que corrobora e orienta o desenvolvimento de sua escrita para que o adolescente reconheça na sua produção um trabalho criativo.

Para finalizar o projeto, no dia 17 de junho, foi aplicado o questionário final desta pesquisa (Apêndice B), por meio do Google – Formulário.

Em relação à atuação como professora pesquisadora, primeiramente retomamos os seis elementos de Ribeiro (2018): vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e administrar tempo para analisar nosso trabalho. Com base nas considerações dessa autora, avaliamos que tivemos vontade de aprender, pois, aprendemos o manuseio da plataforma *Google Docs*, a partir de um conjunto de atividades, que fossem além do ensino técnico da ferramenta. Assim, predisposmo-nos a aprender mais sobre o gênero discursivo e o comentário online e também sobre como se usava a ferramenta para, posteriormente, ensinarmos aos estudantes.

Após isso, usamos e exploramos a ferramenta, testando-a no primeiro momento com familiares, depois com a turma do 1º ano e, por fim com o 3º ano (sendo esse último os sujeitos envolvidos nesta pesquisa). Para Ribeiro (2018), o professor precisa ser usuário dessas tecnologias e tem a obrigação de “conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula” (RIBEIRO, 2018, p. 108-109).

Na terceira parte do projeto, relacionamos o conteúdo pretendido à produção do comentário online por meio da plataforma *Google Docs*. Nesse momento, organizamos o conteúdo e tivemos clareza dos objetivos traçados e a certeza de que seríamos auxiliados por uma tecnologia digital. Além disso, percebemos que essa ferramenta somaria resultados positivos, pois estamos lidando com uma geração digital. Assim, agregamos a facilidade dos alunos no manuseio da ferramenta à objetividade da escrita, sendo que esta passou a ser do interesse dos mesmos a partir do momento em que eles compreenderam que haveria um público interessado sobre o posicionamento deles no tema em questão.

Na quarta parte, experimentamos a ferramenta *Google Docs* a partir das atividades desenvolvidas com o 1º ano em 2018 e, por conseguinte, essas serviram de piloto para, no segundo momento, trabalharmos com o 3º ano. Conforme Ribeiro (2018), “montar um plano de aula e pilotá-lo, significa, verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela” (RIBEIRO, 2018, p. 110). Em razão disso, elaboramos um novo material didático e aplicamos em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Em quinto, passamos pelo processo da avaliação, isto é, fizemos uma autoavaliação enquanto professora pesquisadora e avaliamos a proposta almejada para esta pesquisa, pois, segundo Ribeiro (2018) o professor deve fazer “a autoavaliação, a avaliação de sua própria aula, dos efeitos de sua proposta, especialmente na reedição com TiCs”. E a partir disso

“concluir: isto me serviu bem ou pronto, é isto. Se não for, não cabe desistir. É avaliar a experiência para ajustá-la, desistir ou avançar em outra proposta” (RIBEIRO, 2018, p. 111).

E na sexta e última parte, finalizando os elementos elencados por Ribeiro (2018), a experiência em relação à gestão do tempo de trabalho com a primeira turma possibilitou-nos uma nova organização com o planejamento do segundo material, uma vez que, no primeiro momento elaboramos muitos módulos e esses se tornaram exaustivos. Nesse sentido, Ribeiro (2018) explica que a má gestão do trabalho docente deve ser repensada, inclusive para uma melhor visão das formas como as tecnologias podem ajudar, e não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, elaboramos um material menor e mais pertinente para a produção do comentário online no *Google Docs* por meio da PCE.

Dessa feita, entendemos que, por meio deste estudo,

Um professor sábio enraizado em sua prática é um sábio que aprende cotidianamente com a vida sua e de seus alunos. Sem esta aposta do professor de querer aprender com a vida e com suas aulas, nada irá para frente; e sem o engajamento do aluno não haverá aprendizagem” (PASSARELLI, 2012, p. 18).

Quer dizer, com essa experiência aprendemos que é preciso refletir sobre nossas práticas e, a partir delas, buscar novos conhecimentos. Em nossa profissão, precisamos de coragem e determinação para seguir a jornada escolar, pois nunca estamos prontos, estamos sempre em processo de construção em nossa formação como professor.

Na próxima seção analisaremos as práticas colaborativas de escrita desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa.

3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA

O objetivo desta seção é apresentar a análise do corpus desta pesquisa, realizando essa tarefa a partir dos referenciais teóricos e metodológicos já definidos e discutidos nos capítulos anteriores.

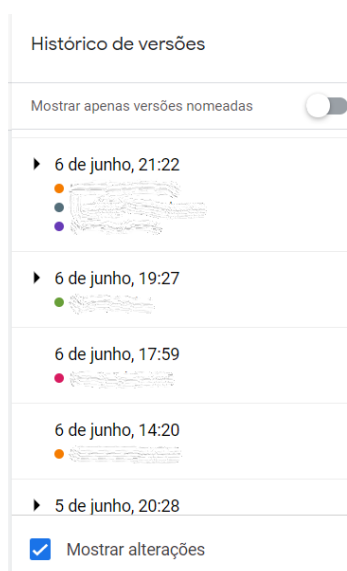
Ressaltamos os benefícios e praticidades que o *Google Docs* pode oferecer à prática dos professores e alunos. Enfatizamos que a mesma é uma ferramenta gratuita de escrita colaborativa on-line do *Google Drive*, construída a partir da tecnologia *Wiki*, em que é possível alojar um documento e permitir que a sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. Informamos, ainda, que o conteúdo inicialmente produzido pelo documento no *Google Docs* pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias e que todas as versões são organizadas cronologicamente, assim

armazenadas e poderão ser recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. Além disso, foi explicado que o *Google Drive* é um serviço de disco virtual gratuito e que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do *Google*, possibilitando aos usuários o compartilhamento e armazenamento de arquivos, além de permitir a modificação de imagens, vídeos e textos, podendo acessá-los de qualquer computador. Os usuários podem compartilhar e armazenar arquivos, modificar imagens, vídeos, textos e acessá-los de qualquer computador.

Outro aspecto relevante que consideramos na ferramenta é a funcionalidade do histórico de versões, pois conforme os sujeitos vão escrevendo e editando o documento, tudo fica armazenado. Vale destacar que a própria plataforma digital alterna as cores dos enunciados de modo a apontar as alterações mais recentes.

Para a visualização das atividades realizadas pelos alunos nos valem da opção “ver históricos de revisões”, uma caixa que fica na lateral direita da tela 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. A seguir podemos observar o histórico de versões do *Google Docs*.

Figura 20 – Histórico de versões do *Google Docs*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

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.

Para fazer a análise, devido ao caráter qualitativo desta pesquisa, optamos por fazer um recorte no corpus gerado ao longo desse estudo. Em função disso, selecionamos o comentário online coletivo do grupo dois, a fim de que a análise não se tornasse muito extensa. A escolha desse grupo para realizar a nossa análise do comentário ocorreu pelo fato de o mesmo ter apresentado o maior número de versões e edições registradas pelo *Google Drive*. Nesse sentido, esses dados serviram para avaliar o processo das práticas colaborativas de escrita e saber se nossos objetivos foram alcançados.

No quadro a seguir é possível visualizar o número de versões e edições que o comentário coletivo de cada grupo realizou obteve.

Quadro 22 – Número de versões e edições da produção coletiva de cada grupo

	Nº do grupo	Nº de colaboradores	Nº de versões	Nº de edições
Comentário online coletivo	1	6	14	106
Comentário online coletivo	2	6	13	136
Comentário online coletivo	3	6	9	119
Comentário online coletivo	4	5	14	96

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos observar por meio do Quadro acima a produção dos comentários online coletivos sobre o racismo. Percebemos que todos os grupos realizaram várias edições e versões nos textos produzidos, e que as produções que obtiveram resultados menores no documento em relação à versão e à edição foram, respectivamente tivemos menos de nove versões e 96 edições no documento.

Frente à distinção dos termos Práticas de escrita colaborativa e Práticas colaborativas de escrita, mencionados por Pinheiro (2013). Acreditamos que a produção textual do comentário online coletivo, realizada pelos alunos, envolveu um conjunto de práticas

colaborativas no decorrer do processo, cujo início deu-se com a discussão de ideias a serem usadas nos comentários de acordo com o texto-base vídeo sobre o racismo e o término foi a publicação dos comentários no Facebook da turma. Em razão disso, a colaboração entre os participantes já se fez presente antes mesmo da própria produção textual, por isso, o termo Práticas colaborativas de escrita (PCE) foi utilizado nesta pesquisa.

Partindo desse pressuposto, analisaremos nas próximas subseções o comentário online do grupo dois em relação às 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. Para isso, utilizamos os conceitos teóricos discutidos no Cap. 1 deste trabalho.

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

Neste subitem, como mencionado anteriormente, serão analisados as estratégias, as atividades, os papéis e os modos colaborativos de escrita, as etapas de escrita e a interação entre os estudantes.

No enunciado de cada figura, substituímos o nome de cada integrante do grupo dois por um nome fictício, objetivando preservar a identidade de cada participante. Em razão disso, os alunos receberam os seguintes nomes: Betina, Maria, Sara, Gustavo, João e Sofia, os quais foram os componentes do grupo dois. Posto isso, os alunos foram assim representados: Betina, cor cinza, Maria cor laranja, Sara cor roxo, Gustavo cor marrom, João cor rosa, Sofia cor verde e nós, pesquisadora, pela cor verde-piscina. A seguir temos a legenda.

Quadro 23 – Cores referentes a cada aluno no arquivo do *Google Docs*

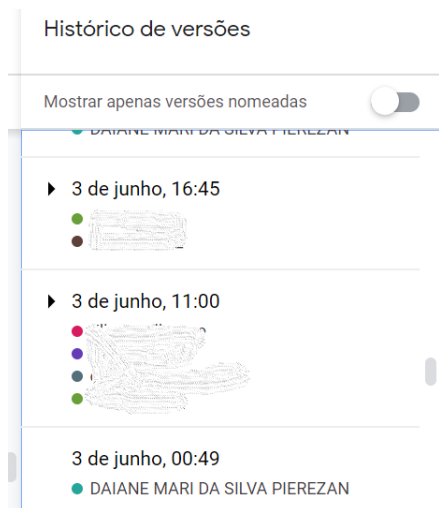
	Betina
	Maria
	Sara
	Gustavo
	João
	Sofia
	Daiane (pesquisadora)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesta ferramenta digital tudo o que foi produzido por cada aluno é grifado e o que foi apagado é riscado. Além disso, conseguimos visualizar a data e o horário que cada participante interagiu na plataforma.

A seguir apresentaremos o histórico de versões e a primeira escrita do comentário online coletivo.

Figura 21 – Print histórico de versões da primeira escrita do comentário online coletivo



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 24 – Primeira produção do comentário online coletivo do grupo dois.

Acreditamos que a escolha de crianças negras e pardas foram para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso, concordamos com o vídeo que demonstra a realidade das pessoas que sofrem racismo, sendo que racismo é crime, pois mesmo que em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe o racismo, também nos mostra a pureza das crianças e que devemos tratar bem as pessoas independente de sua raça, cor, pois muitos hoje em dia sofrem calados, como em uma sala de aula que um comentário mal intencionado pode ofender, e acabam muitas das vezes por medo ou até mesmo vergonha não contando 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. 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, muito provável por já terem sofrido ou presenciado este tipo de cena e imaginam o quão ruim é estar do outro lado. Um outro exemplo de experimento social é o vídeo que se trata de um brasileiro que se passa por estrangeiro, onde dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários- racistas e preconceituosos.

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

Fonte Banco de dados da pesquisadora.

O comando dois previsto para a produção coletiva do comentário online foi inserido e compartilhado com os alunos no dia 3 de junho. 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, conforme Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 40), 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 e 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 e rascunho no momento da escrita que ainda estava incompleta.

No dia 3 de junho observamos pela figura 20 que quatro alunos estavam online na plataforma, quais sejam, João (rosa), Sara (roxo), Betina (cinza) e Sofia (verde). Apesar de estarem presentes todos os integrantes do grupo, a construção do texto na plataforma foi feita apenas por Sara e Betina. Nesse momento, os alunos realizaram a produção na sala de aula (quadro 25).

De acordo com Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 39-40) as alunas utilizaram a estratégia colaborativa de escrita reativa, pois escreveram ao mesmo tempo e não teve divisão por parte dos autores, ou seja, os autores reagiram às edições e às mudanças dos demais e interagiram na ferramenta pelo modo síncrono próximo, ou seja, no mesmo local e ao mesmo tempo. Dessa forma, Sara iniciou o texto até a metade da palavra “concordamos”, em seguida, Betina concluiu a palavra. Sara retoma a escrita até o verbo “sofrem” e sua colega mantém o sentido da oração até a palavra “crime”. Entrementes, Betina inseriu um hiperlink na palavra “crime”, remetendo para a lei sobre o Racismo. Para dar continuidade ao pensamento de Betina, Sara introduziu um conectivo explicativo “pois” e ao comentar sobre as vítimas do racismo também inseriu um hiperlink na palavra sala de aula, o qual conduz a uma imagem de um grupo de alunas - de diferentes etnias - que estavam reunidas em uma possível sala de aula e nessa imagem observa-se a exclusão de uma menina negra para evidenciar que ela foi vítima do racismo.

Nesse sentido, observamos que o grupo valeu-se de dois hiperlinks no texto para reforçar o ponto de vista dos integrantes. A essa combinação de diferentes linguagens para a formação de um texto Rojo e Moura (2012) denominam de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos. Visto assim, modos ou semioses destacados pelas autoras estão relacionados aos recursos mediáticos disponíveis na tela, sendo eles: inserção de

imagens, links, hiperlinks sons, cores, letras etc., como observamos no comentário acima produzido pelos alunos.

Coscarelli (2016) explica que essa 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.

No 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. Nesse sentido, “Imagem e palavra são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidades, em si” (RIBEIRO, 2016. p. 114). Em consonância, Maciel (2016) complementa que “as imagens costumam ter um impacto emocional mais direto, enquanto o texto escrito traz um apelo maior ao raciocínio lógico” (MACIEL, 2016, p.61). Assim, o efeito de sentido das palavras aumenta quando se configura em uma imagem, porque além do texto o visual chama mais atenção.

Na sequência do texto, as alunas compartilharam a escrita da palavra “concordamos” e Sara com algumas contribuições da colega produziu o segundo parágrafo do texto. Betina, por sua vez, finalizou o comentário com a inserção de 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.

No mesmo dia, Sofia (verde) e Gustavo (marrom) figura 20, acessaram a plataforma pelo modo síncrono distante, o que significa que mesmo estando em locais diferentes, estavam interagindo na plataforma ao mesmo tempo. Porém, apenas o Gustavo editou o texto. Para manter o sentido da conclusão do texto, ele utilizou a estratégia colaborativa de escrita em sequência, a qual acontece, segundo Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 39), quando uma pessoa por vez escreve uma parte do documento, em ordem sequencial. Nesse segmento, o aluno excluiu o ponto final e acrescentou que os comentários do vídeo são “racistas” e “preconceituosos”. Além disso, inseriu no corpo do texto o link do vídeo que foi citado por Betina.

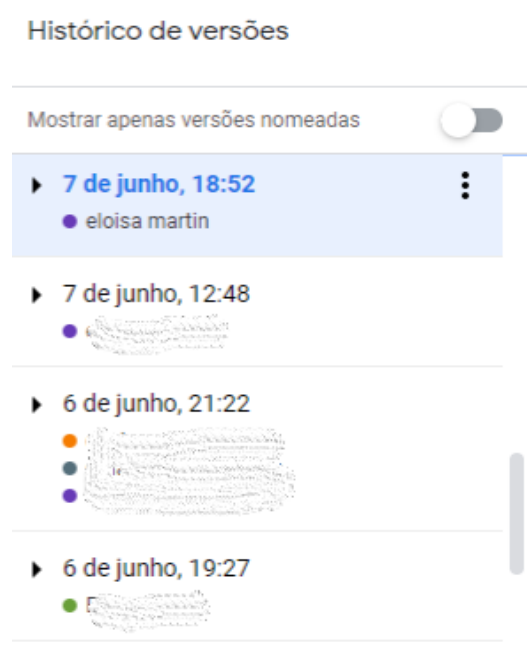
Evidenciamos, na primeira escrita do texto, diferentes papéis colaborativos de escrita como pontua Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41). Com base no exposto, tivemos como escritores os alunos Sara, Betina e Gustavo, pois foram responsáveis pela escrita de uma parte do documento. Já a Maria, o João e a Sofia foram os editores, porque também eram responsáveis pelo trabalho dos escritores, podendo fazer ou solicitar modificações no documento.

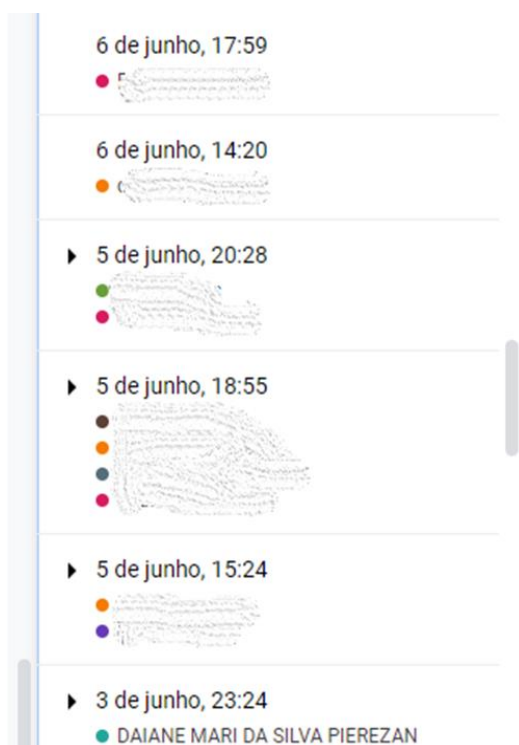
Dessa maneira, tivemos a primeira escrita do comentário online em duas versões e com vinte e nove edições, iniciada na sala de aula e finalizada fora da escola.

Neste mesmo dia, realizamos nossa primeira sugestão para a reescrita do comentário. Após a leitura do texto fomos pontuando algumas alterações que poderiam ser feitas para melhorar o comentário, dentre elas, rever a concordância e a pontuação. Notamos, também, que no segundo parágrafo do comentário coletivo os alunos haviam juntado partes dos comentários individuais e, em vista disso, pedimos que mantivessem o sentido entre as orações e relacionassem o vídeo com o comentário. Por fim, chamamos a atenção do grupo sobre a extensão do comentário, pois de acordo com Koche (2010) o comentário online costuma ser mais curto. Por isso, sugerimos que eles sintetizassem as ideias. Nesse viés, exercemos naquele momento, de acordo com Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41), o papel colaborativo de escrita de consultor, pois éramos membros externos, mas colaboramos com o conteúdo dando um parecer sobre ele, contudo não fomos os responsáveis por sua produção.

A seguir apresentaremos o histórico de versões com todas as interações dos alunos na primeira reescrita do comentário online coletivo.

Figura 22 – Print de todas as interações dos alunos durante a primeira reescrita do comentário online





Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 25 – Primeira reescrita do texto com todas as alterações

~~Acreditamos~~ Observamos que a escolha de crianças negras e pardas ~~foram~~ foi para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso;~~concordamos~~ 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 mesmo em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe o racismo muita discriminação racial, também além disso nos mostra a pureza das crianças e que devemos 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 das vezes p e o por medo ou até mesmo vergonha vergonha acabam não contando aos pais ou a um responsável.

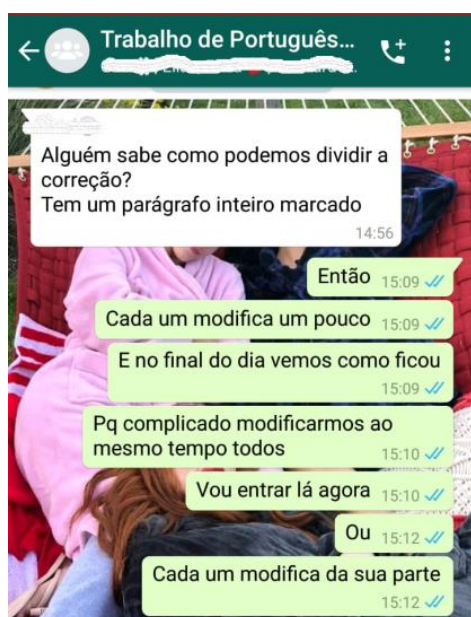
~~Concordamos com alguns comentários do vídeo, na questão da falta de crianças brancas, que tendem a fazer mais racismo mesmo que entenda sobre e o que se trata, já que as mesmas não sofrem tanto quanto uma pessoa negra.~~ Vemos no vídeo a ausência de crianças brancas, pois as mesmas também já sofreram 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 vídeo chamado~~ Racismo, experimento social, é o vídeo que se trata de um brasileiro que se passa por estrangeiro, onde 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 da pesquisadora.

Antes de iniciar o processo da reescrita, os alunos combinaram no grupo do *whatsApp* como fariam as correções. A partir destas práticas, conseguimos alcançar nosso objetivo específico de analisar as etapas de escrita e a interação entre os estudantes. A seguir temos um print da conversa.

Figura 23 – Print conversa dos alunos pelo *whatsApp*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

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

No dia 5 de junho, a Maria e a Sara figura 21, acessaram a plataforma, porém somente a Sara iniciou o processo de reescrita conforme sugerimos, enquanto a Maria fez alterações apenas em sua produção individual. A aluna (Sara) excluiu o hiperlink da palavra “crime”, substituiu a palavra “racismo” por “discriminação racial” e trocou “também” por “além disso”. Dessa forma, como posto por Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41), verificamos que a Sara utilizou a reescrita pela estratégia colaborativa de escrita em sequência e as alunas realizaram suas contribuições na plataforma pelo modo síncrono distante, ou seja, locais diferentes e ao mesmo tempo.

Ainda nesta data, às 18h55 min, figura 21, os alunos Maria (laranja), Gustavo (marrom), João (rosa) e Betina (cinza) continuaram o processo da reescrita pela estratégia colaborativa de escrita reativa e pelo modo síncrono distante. Maria fez as correções em

relação à concordância nominal e verbal e fez alterações na introdução que havia sido escrita por Sara. Em seguida, Gustavo, no segundo parágrafo, depois da palavra “negra” inseriu as palavras “desde cedo as” para dar continuidade e sentido na oração. Posteriormente, João excluiu o texto “tentar rebaixar a moça por sua cor de pele, não conseguiram expor os depoimentos racistas escritos no papel” e contribuiu com algumas palavras. Também Betina interagiu com a correção de concordância nominal e novamente o Gustavo terminou o comentário acrescentando uma frase.

Passadas algumas horas, também no dia 5 de junho, às 20h28 min, figura 21, Sofia (verde) e João (rosa) acessaram a plataforma, no entanto só ele editou o texto, pois a aluna realizou algumas edições em sua produção individual. Naquele momento, João realizou mais algumas correções de concordância nominal e excluiu o link do vídeo que havia sido postado por Gustavo. Em vista disso, podemos considerar que o aluno usou a estratégia colaborativa em sequência, uma vez que deu continuidade no processo da reescrita do texto coletivo e ambos realizaram as edições no *Google Docs* pelo modo colaborativo de escrita síncrono distante.

No dia 6 de junho, às 14h20 min, Maria interagiu na plataforma pela estratégia colaborativa de escrita em sequência e pelo modo colaborativo de escrita assíncrono distante, definido por Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41) como locais diferentes, em tempos diferentes, ou seja, a aluna acessou a plataforma sozinha em momento posterior ao de seus colegas. Para tanto, ela excluiu depois da palavra “branca” o trecho que havia sido escrito pela aluna Sara “que tendem a fazer mais racismo mesmo que entenda sobre o que se trata”.

No dia 6 de junho, às 17h59 min, o João (rosa), acessou a plataforma, mas não fez nenhuma edição no texto coletivo, apenas no seu individual. No entanto, o texto ainda passou por mais algumas correções antes da primeira versão. Neste mesmo dia, às 19h27 min, Sofia (verde) escreveu pela estratégia colaborativa de escrita sequencial e pelo modo assíncrono distante o seguinte parágrafo: “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”. Assim, observamos que a aluna concluiu o comentário dos colegas mantendo o posicionamento do grupo em relação ao racismo.

Poucas horas depois, às 21h22min, as alunas Maria (laranja), Betina (cinza) e Sara (roxo) interagiram no documento do *Google Docs* pela estratégia colaborativa de escrita reativa e pelo modo síncrono distante. Primeiramente, Maria excluiu o trecho escrito por

Sofia, depois Betina editou o verbo “demonstraram” e, por último, Sara fez mais algumas alterações no segundo parágrafo.

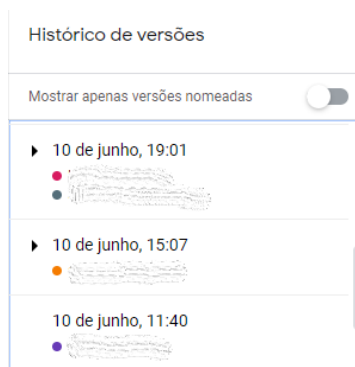
No dia 7 de junho, às 12h48 min, Sara trocou a palavra “acreditamos” por “observamos” excluiu mais um trecho do segundo parágrafo. Com isso, percebemos que aluna fez as últimas contribuições da primeira reescrita pela estratégia colaborativa de escrita sequencial e pelo modo assíncrono distante.

Nesse primeiro processo de reescrita, identificamos na produção do grupo as atividades colaborativas de escrita revisão inicial, mencionadas por Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41), pois foram alterando o conteúdo, a gramática, e o estilo e a revisão, acatando, assim, as alterações sugeridas por nós. Em relação aos papéis colaborativos, todos os alunos foram escritores, ou seja, participaram do processo da reescrita. Além disso, todos assumiram o papel de editores porque fizeram as modificações no documento.

Dessa forma, o processo da primeira reescrita aconteceu nos dias 5, 6 e 7 de junho com a interação dos participantes na plataforma fora da escola. Assim reorganizaram o texto com oito versões e 71 edições.

Após lermos a primeira reescrita do comentário coletivo, observamos que o texto ainda precisava de algumas correções. Em razão disso, sugerimos novas alterações na plataforma *Google Docs* no dia 9 de junho. Fizemos os seguintes apontamentos: inserir e trocar pontuações nas orações, solicitamos que o segundo parágrafo iniciado com a palavra “vemos” fosse adicionado ao lado da palavra “responsável” mantendo um único parágrafo e, ainda, sugerimos a redução do tamanho do texto. Em razão disso, conforme Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41) também assumimos o papel colaborativo de escrita revisora, pois fomos responsáveis por dar um parecer sobre o conteúdo, mas não por sua modificação. A seguir temos o histórico de versões e a segunda reescrita dos alunos com todas as alterações no texto.

Figura 24 – Print de todas as interações dos alunos durante a segunda reescrita do comentário online



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 26 – Segunda reescrita do texto com todas as alterações

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

~~Vemos no vídeo a ausência de crianças brancas, pois as mesmas também já sofreram alguma injúria que precisa ser relatada. 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 disso é o vídeo chamado Racismo, experimento social, se trata de um brasileiro que se passa por estrangeiro, onde dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários racistas, como o vídeo das crianças, só que agora nas ruas.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

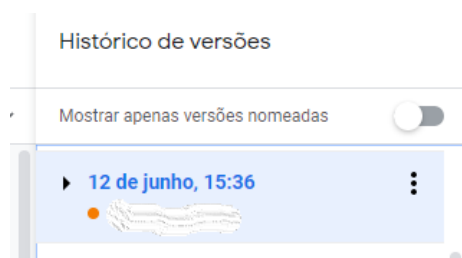
A primeira correção da segunda reescrita aconteceu na sala de aula no dia 10 de junho e os alunos estavam reunidos conforme seu grupo. Naquele momento explicamos aos alunos que nossas observações estavam registradas no *Google Docs*. Em seguida, Sara acessou a plataforma e leu nossas sugestões para o grupo e, a partir do consenso entre todos, realizou a primeira edição com a exclusão do seguinte trecho: “Vemos no vídeo a ausência de crianças brancas, pois as mesmas também já sofreram alguma injúria que precisa ser relatada. 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”. Nesse contexto, e na visão de Lowry et al.(2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 39) a aluna interagiu na plataforma pela estratégia colaborativa de escrita único autor, pois uma pessoa fica responsável por redigir o documento comum do grupo e usou o modo colaborativo de escrita assíncrono distante.

No dia 10 de junho, a Maria (laranja) acessou a plataforma, mas realizou edições apenas no seu texto individual. No mesmo dia, às 19h01 min e fora da escola, os alunos João (rosa) e Betina (cinza) também contribuíram com o processo da reescrita pela estratégia colaborativa de escrita reativa e pelo modo síncrono distante. No primeiro momento a aluna excluiu os dois pontos depois da palavra “isso” e inseriu um ponto final. Por conseguinte, iniciou a palavra “pensamos” com letra maiúscula. Na sequência do texto excluiu a vírgula que estava ao lado da palavra “racial”. João, por sua vez, inseriu um espaço e a aluna (Betina) finaliza comum ponto final. Posteriormente, Betina começou a oração com o conectivo “além disso” e o aluno adicionou uma vírgula.

Na segunda reescrita do comentário online coletivo tivemos como atividade colaborativa de escrita a revisão, pois os alunos continuaram realizando as alterações que havíamos sugerido. Dessa feita, Sara, João e a Betina exerceram o papel colaborativo de editores porque realizaram as modificações na produção coletiva. Já os alunos Gustavo, Maria e Sofia assumiram o papel colaborativo de revisores, pois conversaram com os colegas sobre as alterações em sala de aula, não sendo, contudo, responsáveis pela modificação no documento. Após as correções dos alunos tivemos na segunda reescrita do comentário online coletivo duas versões e 12 edições.

Acessamos a plataforma no mesmo dia que terminaram a produção (10 de junho), no entanto, valemo-nos das últimas sugestões para o texto antes de publicarem no grupo fechado da turma no facebook. Inserimos nossas contribuições para o texto ainda nesse dia e os alunos tinham até o dia 12 de junho como prazo para finalizarem e, posteriormente, um integrante do grupo postar no facebook o comentário online coletivo. Dessa forma, pontuamos as seguintes alterações: ao lado da palavra “parda” inserir “para o vídeo”, e o trecho em destaque iniciado pela palavra “pensamos” não se fazia sentido com o que estava escrito, nem antese nem depois. Devido a isso, sugerimos que o excluíssem. Na sequência encontramos mais um trecho que não se relacionava bem com o que estavam dizendo. Em vista disso, fizemos algumas observações sobre a pontuação, concordância nominal e a exclusão de algumas palavras. A seguir temos o histórico de versões e a terceira reescrita dos alunos com todas as alterações no texto. Por meio do histórico de versões, tínhamos como propósito os objetivos específicos de identificar as estratégias e modos colaborativas de escrita utilizado na produção do grupo.

Figura 25 – Print histórico de versões com interação da Maria durante a terceira reescrita do comentário online



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 27 – Terceira reescrita do texto com todas as alterações

Observamos que a escolha de crianças negras e pardas para o vídeo foi para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso. ~~Pensamos que o vídeo que tem como objetivo passar uma mensagem em relação a bondade das crianças, pois~~ Mesmo em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe muita discriminação racial. ~~Além disso, nos mostra a pureza das crianças e que d~~ Devemos tratar bem as pessoas sem fazer discriminação de sua raça ou cor, ~~pois~~ Muitos hoje em dia sofrem calados, como em uma sala de aula que um comentário mal intencionado pode ofender, e por medo ou até mesmo vergonha ~~acabam não contando~~ a pessoa não conta aos pais ~~ou a um responsável.~~ Um outro exemplo disso é o No vídeo chamado Racismo, experimento social, se trata de um brasileiro que se passa por estrangeiro, onde também dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários racistas, ~~como o vídeo das crianças, só que agora nas ruas.~~

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Conforme observamos no quadro 28, todas as alterações foram feitas por Maria (laranja), fora da escola. De acordo com Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 39) a aluna interagiu na plataforma pela estratégia colaborativa de escrita único autor, uma vez que o grupo acordou que a mesma fosse responsável pelas alterações no texto pelo modo assíncrono distante. Inicialmente, ela acrescentou ao texto as palavras “para o vídeo” estabelecendo uma concordância nominal entre os termos, em seguida, excluiu alguns trechos e fez algumas alterações nas pontuações. Com isso, notamos que a aluna praticamente realizou todas as alterações que sugerimos na produção.

No final desta reescrita tivemos a atividade colaborativa de edição a qual segundo Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 40) refere-se à conclusão do documento com a redação final, normalmente feita por uma pessoa. Por conseguinte, a aluna exerceu o papel colaborativo de editora, visto que realizou todas as modificações no texto. Assim, a terceira reescrita teve uma versão e 24 edições. Com isso, foi possível atingir nossos objetivos específicos de identificar as principais atividades e papéis colaborativos de escrita praticados na produção, observar se o texto estava adequado ao gênero discursivo comentário online bem como verificar se os estudantes utilizaram elementos dos multiletramentos em suas práticas

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

Quadro 28 – 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 m Mesmo 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 d~~ Devemos 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 da pesquisadora.

Essa mesma versão final do comentário online, já retirando o que os alunos excluíram ficou como mostrado na figura a seguir.

Quadro 29 – versão final comentário online coletivo do grupo dois

Observamos que a escolha de crianças negras e pardas para o vídeo foi para poder mostrar o depoimento de quem realmente sofre com isso. Mesmo em uma sociedade com tanta diversidade cultural ainda existe muita discriminação racial. Devemos tratar bem as pessoas sem fazer discriminação de sua raça ou cor. Muitos hoje em dia sofrem calados, como em uma sala de aula que um comentário mal intencionado pode ofender, e por medo ou até mesmo vergonha a pessoa não conta aos pais. No vídeo Racismo, experimento social, também dá para ver as reações das pessoas em relação aos comentários racistas.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

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

Para cumprir com o que havíamos combinado, no mesmo dia, conforme o prazo acordado para o término da produção, o comentário online coletivo foi publicado no facebook da turma. Assim, um aluno de cada grupo ficou responsável pela postagem do comentário coletivo no mesmo post em que nós havíamos colocado o comando de produção coletiva com o link do vídeo. Embora Maria tenha realizado as correções, a postagem do texto no Facebook foi feita pela aluna Sara. Segue o print da postagem com a versão final do comentário.

Figura 26 – Print versão final do comentário online coletivo grupo facebook



Fonte: Facebook da turma.

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 em análise do grupo dois, evidenciamos mais de uma estratégia colaborativa de escrita.

Na primeira escrita coletiva Sara (roxo) e Betina (laranja) 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 (marrom), Maria (laranja), Betina (cinza) e João (rosa) fizeram novas alterações no texto por meio da mesma estratégia. Por último, na parte da segunda reescrita, quadro 27, João (rosa) e Betina (cinza)

editaram o texto ao mesmo tempo, para isso, valeram-se também da estratégia reativa de escrita. Nesse caso, as ações colaborativas (estratégia reativa) entre os integrantes no documento vão acontecendo sem planejamento, o que implica vantagens, mas também algumas desvantagens. As vantagens, segundo Pinheiro (2011) “incluem a construção de consenso através da livre expressão de cada membro do grupo” e as desvantagens são as “possíveis dificuldades na coordenação das contribuições e do consenso do grupo em relação à versão do texto final” (PINHEIRO, 2011, p.5).

Acreditamos que a estratégia de escrita reativa pode apresentar benefícios, uma vez que o aluno escreve sua seção e, ao mesmo tempo, pode interferir na seção de escrita do colega desenvolvendo a criatividade na produção textual. Porém, a liberdade de edição ao mesmo tempo no documento pode ocasionar desvantagens como intrigas no grupo, gerando complicações no texto final. 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 depois tem dificuldades para terminar o texto.

No quadro 25, 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, conforme mostra a figura, foi utilizada pela Sofia (verde) para concluir o comentário do grupo. Percebemos por meio da observação, que a aluna retoma o parágrafo anterior e mantém o sentido do texto.

Para Pinheiro (2011), essa estratégia apresenta vantagens por considerar a organização mais simplificada do grupo e, conseqüentemente, uma melhor coordenação para a distribuição das tarefas de escrita (PINHEIRO, 2013, p. 115). No entanto, menciona algumas desvantagens, que podem gerar falta de consenso no grupo em função das diferentes ideias dos integrantes (PINHEIRO, 2013, p. 115). Assim, compreendemos que essa estratégia pode organizar melhor o texto, porém a estrutura textual de cada aluno pode apresentar incoerência no texto, pois cada aluno escreve o que deseja.

As últimas edições da primeira reescrita, conforme mostra o quadro 26, e as primeiras correções da segunda reescrita quadro 27 foram realizadas pela Sara (roxo), 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) 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 (laranja) estivesse online na plataforma, não fez nenhuma edição no documento. Posteriormente, os alunos João (rosa) e Maria (laranja) 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. A Maria (laranja) 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 seis integrantes desta equipe. Com isso, verificamos a ocorrência da prática colaborativa de escrita nesse trabalho.

Portanto, verificamos que nessa produção foram utilizadas pelos alunos as três estratégias de escrita, a reativa, em sequência e único autor. Destacamos que nos grupos um e três predominou a estratégia de escrita reativa e no grupo quatro a estratégia em sequência.

O comentário analisado contemplou as atividades colaborativas de escrita, em suas três dimensões, conforme apontadas por Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 40), pois envolveram o planejamento, a elaboração e por fim, a elaboração do texto e a revisão. Estas envolvem subdivisões que descrevem e desenvolvem cada fase do processo colaborativo de escrita. 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. É importante observar que os comentários produzidos pelos outros grupos também passaram por todas essas atividades colaborativas de escrita.

No que diz respeito aos papéis colaborativos, Lowry et al. (2004 apud BOLSARIN, 2017, p. 41) aponta 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. 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.

Salientamos que nos demais grupos, todos os alunos desempenharam o papel de escritores do documento, ocorrendo, dessa forma, praticamente a mesma organização. Percebemos, também, a presença de um líder em todos os grupos, quer dizer, um integrante que liderava o grupo como um todo. Ressaltamos que os papéis colaborativos desempenhados por nós, pesquisadoras, foram os mesmos em todos os grupos.

Em relação aos modos de controle do documento Lowry *et al.* (2004, p.83, apud BOLSARIN, 2017, p. 41) define-os como modos de gerenciar no grupo a produção de um documento. Os principais são: centralizado, rotativo, independente e compartilhado. 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, Lowry *et al.* (2004, p.87, apud BOLSARIN, 2017, p.42) observam que os modos indicam se o momento da escrita aconteceu com os integrantes no mesmo local ou em locais diferentes e se as atividades de escrita são realizadas ao mesmo tempo ou não. Na produção em análise, pelo histórico de versões, constatamos mais de um modo colaborativo usado pelo grupo e, observamos, também, que no dia 3 de junho (figura 20) 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 (figuras 21 e 23), 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 (figuras 21, 23 e 24) os membros do grupo valeram-se do modo assíncrono distante, pois estavam em locais diferentes e continuaram a atividade em momentos diferentes.

Destacamos aqui apenas os dias que houve interações do grupo dois em relação à produção coletiva do comentário online. Para tanto, o texto foi composto pelos modos síncrono próximo, síncrono distante e assíncrono distante.

Nos demais grupos um, três e quatro predominaram momentos de colaboração síncrona distante, com dois a quatro alunos acessando o documento ao mesmo tempo, mas de lugares distintos.

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 pelo grupo que criaram no aplicativo *whatsApp*, no qual eles conversaram sobre as edições que cada um havia feito por meio de áudios e mensagens. Ademais, em alguns momentos em sala de aula, tomaram as decisões em relação ao texto coletivo. Dessa forma, o grupo dois e os demais grupos escreveram quatro versões do comentário online coletivo.

Em última análise, 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. Conforme mostra o quadro, observa-se que os outros grupos também apresentaram um número significativo em suas interações na plataforma *Google Docs* durante a elaboração do texto.

Por isso, concordamos com Pinheiro (2017) 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 pessoas que trabalham apenas individualmente” (PINHEIRO, 2017, p. 105). Logo, verificamos que houve coerência no texto dos alunos e o trabalho foi articulado e desenvolvido por meio da colaboração.

3.2.2 Adequação ao gênero e elementos de multiletramentos

Neste subitem, tivemos por objetivo analisar se a produção dos alunos está adequada ao gênero discursivo comentário online e verificar se utilizaram elementos dos multiletramentos no texto.

Para isso, primeiro utilizamos os três elementos constitutivos de todo gênero discursivo, propostos por Bakhtin (2003). De acordo com autor, para trabalhar com um

gênero discursivo deve-se olhar para o todo do gênero, ou seja, é necessário observar o conjunto de temáticas que podem estar envolvidas por um determinado gênero, considerando seu estilo verbal relacionado aos recursos lexicais e gramaticais e, por fim, a construção composicional que se relaciona à estruturação geral interna do enunciado. Além disso, utilizamos as características desse gênero discursivo elencadas por Koche (2010) para analisar os elementos constitutivos do gênero comentário online.

A seguir temos a versão final da produção do comentário online coletivo para analisarmos.

Figura 9 – versão final do comentário online coletivo do grupo dois com elementos dos multiletramentos destacados



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para Koche (2010), o comentário online tem por objetivo mostrar um posicionamento a partir da observação de um fato ou de uma problemática. O ponto de vista do leitor pode significar uma crítica, um questionamento, uma ironia ou complemento de uma informação. 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, 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, não obstante, objetiva e direta, tendo em vista o público alvo. Ademais,

inseriram um hyperlink com imagem no texto para reforçar o posicionamento do grupo e outro hyperlink 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. Na produção desse grupo, os alunos retomaram o texto-base e apresentaram informações extras relacionadas ao tema do Racismo.

Além disso, na construção inicial os alunos tentaram montar o texto usando boa parte dos comentários individuais, apenas juntando-os e com isso conseguiram escrever um novo texto com base em ideias anteriores.

Sobre o conteúdo temático, ele 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 dois, 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”.

Por meio dessa análise, encontramos todos os elementos constitutivos do gênero comentário online, por isso pode-se afirmar que a produção está adequada ao gênero. Ressaltamos que os comentários online coletivo dos outros grupos também contemplaram todos os elementos, ou seja, todos estão adequados ao gênero.

Ao observarmos a presença de elementos dos multiletramentos na produção do grupo, identificamos o uso de dois hiperlinks. O primeiro hyperlink 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. Segundo Braga (2003), a leitura de hipertextos multimodais¹⁹ propõe um letramento

¹⁹De 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).

visual, uma vez que, para ler na tela é preciso interpretar os diversos recursos visuais: cores, sons, ícones, imagens, etc. Para a autora, essas associações vão além das relações secundárias porque passam a ser centrais na organização do texto, e também o modo como essas informações estão relacionadas pelos links altera as relações de sentido, dado que as próprias relações passam a fazer parte do sentido. Eles (os links) possibilitam comentários mais aprofundados, exemplificações e definições. Vemos que o hiperlink com a imagem reforça o que foi dito na frase, 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*, este é o título de um vídeo em que os alunos usaram para exemplificar outros casos de reações de pessoas em relação a comentários racistas, sendo considerada, agora, a reação de adultos a comentários realizados por meio de uma rede social a um suposto imigrante negro.

Posto isso, 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).

Conforme observamos na figura 9 a construção do comentário online coletivo manifestou-se no formato dos textos contemporâneos, pois segundo Rojo (2012) as figuras denotam elementos multissemióticos, possibilitando a combinação da linguagem verbal com imagens, vídeos e hiperlinks. Para a autora, quando possibilitamos ao alunado o trabalho com textos multissemióticos, o conjunto de convenções, já utilizado na produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado.

Visto assim, tentamos elaborar e aplicar as atividades na perspectiva dos multiletramentos, o qual segundo Rojo (2012), requer da escola e dos professores práticas que considerem a diversidade de culturas encontradas na sala de aula e as múltiplas linguagens

que circulam nas mídias, promovendo um ensino-aprendizagem de forma colaborativa pensando no funcionamento da vida social contemporânea.

De acordo com Rojo (2012) é muito importante que o professor conheça a diversidade cultural que contempla em sua sala de aula para que, por meio dela, consiga promover práticas que irão ao encontro das vivências de seus alunos na tentativa de tê-los cada vez mais engajados e participativos nas atividades propostas.

Desse modo, identificamos e constatamos na produção coletiva do grupo dois elementos dos multiletramentos, que são dois hiperlinks e conforme Rojo (2012), são múltiplas linguagens que configuram os textos contemporâneos. Vale ressaltar que os outros grupos também contemplaram os elementos dos multiletramentos.

Na próxima seção analisaremos as respostas dos estudantes ao questionário final.

3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO FINAL

Aplicamos um Questionário final (Apêndice B), por meio do *Google* Formulário no dia 17 de junho e obtivemos 23 respostas. Organizamos nossa análise das respostas a esse instrumento em duas subseções. A primeira contempla oito questões sobre se os alunos se sentiram motivados com a proposta implantada, se gostaram de trabalhar escrita colaborativa por meio da ferramenta *Google Docs* e quais foram as dificuldades. A segunda subseção, por sua vez, abrange duas questões sobre a visão dos alunos sobre o racismo.

3.3.1 A visão dos estudantes sobre a escrita colaborativa no questionário final

O quadro a seguir contempla as respostas dadas pelos alunos às questões de número um a oito do questionário final. Com esses dados, conseguimos verificar se os alunos consideram que as práticas colaborativas de escrita contribuem para a produção textual, que era um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 30 – Respostas dos alunos ao Questionário final

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
----------	----------------------

1. Você realizou a maior parte das atividades utilizando: () computador de casa () computador da escola () computador de uma lan house () celular/ smartphone () outros: _____	5 alunos responderam COMPUTADOR DE CASA Nenhum aluno respondeu COMPUTADOR DA ESCOLA Nenhum aluno respondeu COMPUTADOR DE UMA LAN HOUSE 17 alunos responderam CELULAR/SMARTPHONE 1 aluno respondeu CELULAR/COMPUTADOR Nenhum aluno respondeu OUTROS
2.O trabalho com a escrita colaborativa te estimulou a produzir os comentários? Comente.	15 alunos responderam que SIM 2 Alunos responderam NÃO 2 alunos responderam PREFIRO ESCREVER SOZINHO 2 alunos responderam SIM, PORQUE NOS AJUDAMOS 2 Alunas responderam SIM, AGORA SEI A ESTRUTURA DO COMENTÁRIO ONLINE
3.A escrita do texto em grupo contribuiu para produção textual? De que maneira?	3 alunos responderam NÃO 1 aluno respondeu NÃO SEI DIZER 12 alunos responderam TIVEMOS VÁRIOS PONTOS DE VISTA 1 aluno respondeu PELA INTERAÇÃO 6 alunos responderam TIVEMOS MAIS IDEIAS, CORREÇÕES DE ERROS E TODOS AJUDARAM
4.Nas suas produções você utilizou: () áudio () vídeo, imagem, hiperlinks e/ou cores	23 alunos responderam VÍDEO, IMAGEM, HIPERLINKS E/OU CORES
5.Em relação à pergunta anterior, para quê utilizou isso? () para defender um ponto de vista () para exemplificar algo () outros: _____ () não sei dizer	7 alunos responderam PARA DEFENDER UM PONTO DE VISTA 15 alunos responderam PARA EXEMPLIFICAR ALGO Na opção outros 1 aluno respondeu COLOCAMOS UM HIPERLINK NO COMENTÁRIO COLETIVO, PARA FALAR DE NELSON MANDELA

	1 aluno respondeu NÃO SEI DIZER
6. Quais as maiores dificuldades encontradas por você e pelo seu grupo na realização das atividades? ☐ dificuldade de acesso à computador ou celular/smartphone ☐ dificuldade de acesso a falta de acesso à internet ☐ dificuldade de utilizar o <i>Google Docs</i> ☐ problemas de colaboração entre os integrantes do grupo. ☐ dificuldade de escrever um texto do gênero comentário online. ☐ dificuldade de utilizar a norma culta ☐ dificuldade de realizar coesão e coerência ao utilizar algum recurso como link, imagem ou vídeo ☐ dificuldade de selecionar informações pertinentes na internet para reforçar seu posicionamento ☐ falta de orientação por parte da professora ☐ Outra. Qual ? _____	2 alunos responderam FALTA DE COMPUTADOR OU CELULAR 1 aluno respondeu DIFICULDADE DE ACESSO A FALTA DE ACESSO A INTERNET 3 alunos responderam DIFICULDADE DE UTILIZAR O GOOGLE DOCS 5 alunos responderam PROBLEMAS DE COLABORAÇÃO ENTRE OS INTEGRANTES DO GRUPO 3 alunos responderam DIFICULDADE DE ESCREVER UM TEXTO DO GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE 1 aluno respondeu DIFICULDADE DE UTILIZAR A NORMA CULTA 2 alunos responderam DIFICULDADE DE REALIZAR COESÃO E COERÊNCIA AO UTILIZAR ALGUM RECURSO COMO LINK, IMAGEM OU VÍDEO 6 alunos responderam DIFICULDADE DE SELECIONAR INFORMAÇÕES PERTINENTES NA INTERNET PARA REFORÇAR SEU POSICIONAMENTO Nenhum aluno respondeu FALTA DE ORIENTACAO DA PROFESSORA Na opção outros 2 alunas responderam NÃO TIVEMOS DIFICULDADE Na opção outros 1 aluno respondeu DIVERGÊNCIA DE IDEIAS NO GRUPO Na opção outros 1 aluno respondeu TRABALHAR EM GRUPO
7. O que você achou da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando a ferramenta digital <i>Google Docs</i> ? ☐ Gostei. Foi muito bom. ☐ Foi bom. ☐ Foi razoável ☐ Não gostei. Foi ruim. ☐ Foi péssimo	3 alunos responderam GOSTEI. FOI MUITO BOM 12 alunos responderam FOI BOM 5 alunos responderam foi RAZOÁVEL 3 alunos responderam NÃO GOSTEI. FOI RUIM Nenhum aluno respondeu FOI PÉSSIMO

8.Você gostaria de continuar utilizando a escrita colaborativa o <i>Google docs</i> para escrever colaborativamente em outras produções textuais? Sim? Não? Por quê?	4 alunos responderam SIM 5 alunos responderam AJUDA TER MAIS IDEIAS, TODOS OS INTEGRANTES DO GRUPO AJUDAM 9 alunos responderam SIM, PORQUE É PRÁTICO, FÁCIL, NÃO PRECISA SE DESLOCAR, PODE ACESSAR EM QUALQUER LUGAR E NÃO PRECISA CARREGAR PAPEL 1 aluno respondeu SIM, POR QUESTÃO DE INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS LIVRES DOS ALUNOS 1 aluno respondeu SIM, PORQUE É UM JEITO MAIS ATUAL DE APRENDIZADO 1 aluno respondeu NÃO, PREFIRO ESCREVER INDIVIDUALMENTE 1 aluno respondeu NÃO, PREFIRO FAZER MINHAS COISAS SOZINHAS 1 aluno respondeu NÃO ME SINTO CONFORTÁVEL TRABALHANDO EM GRUPO
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na questão um, identificamos que quase todos os alunos utilizaram o celular/smartphone para realizarem as atividades propostas, cinco participantes usaram o computador de casa e um aluno usou o celular e o computador.

Na questão dois, 19 alunos responderam que o trabalho com a escrita colaborativa estimulou a produção dos comentários. Vejamos alguns relatos:

Aluno Luís: “Sim, porque com a junção das ideias, tornou-se algo interessante”;

Aluno Gustavo: “Sim, deu pra pegar mais ideias e foi bem legal”;

Aluna Bianca: “Sim, pois agora sei quais são os critérios de um bom comentário online”;

Aluna Cheila: “Sim, pois me fez ver pontos que não tinha percebido, assim, fazendo com que eu prestasse mais atenção”;

Aluna Valentina: “Sim, fica mais fácil com mais pessoas ajudando e tivemos mais interação”, etc.

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

De acordo com as respostas dos alunos, observamos que o trabalho colaborativo estimulou a produção do comentário. Eles afirmaram que tiveram mais interação, aprenderam a estrutura do gênero comentário online e com as diferentes ideias conseguiram aprender muito e durante as aulas puderam ter uma experiência legal. Dos quatro alunos que não se sentiram estimulados a produzir o comentário, dois justificaram suas respostas:

Aluna Maria: “Não, prefiro escrever sozinha”;

Aluna Sofia: “Não, pois não tenho hábito de publicar textos online ou mesmo em redes sociais”.

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Na resposta de Maria percebemos que a escolha e preferência por escrever sozinha. Talvez isso se deva ao fato de ser uma ótima aluna e poder realizar suas atividades individualmente sem dificuldade. Já Sofia não se sentiu estimulada por não ter como costume publicar seus textos nas redes sociais. Nesse caso, é possível que não tenha gostado da proposta de circulação que oferecemos para sua produção. Os outros dois alunos que não justificaram foram Ricardo e Valetina. Dos quatro alunos que preferem escrever sozinhos, dois eram brancos e dois negros. No entanto, nos parece que a preferência de todos em escrever e realizar as atividades individualmente não está relacionada, por exemplo, com constrangimento em discutir sobre a temática, mas sim, a falta de paciência com os colegas que têm mais dificuldades, pois são ótimos alunos e, nesse contexto, não querem precisar esperar e interagir com os outros.

Na questão três, 19 alunos responderam que a escrita do texto em grupo contribuiu para a produção textual de várias maneiras. Vejamos algumas que eles citaram:

Aluna Ana: “Sim, pois foram agregadas várias opiniões, dando ao texto uma contextualização maior”;

Aluna Isabela: “Sim, cada um deu uma ideia que nos fez criar um comentário bem legal”;

Aluna Betina: “Sim, pois pude ver a ideia de cada participante do grupo e podemos com tudo isso formar um bom comentário”;

Aluna Carla: “Sim, diversas opiniões expostas, assim tendo que entrar em um consenso”;

Aluna Julia: “Sim, pela interação” e saber respeitar a opinião do outro”;

Aluno João: “Sim, unindo os vários argumentos utilizados nos comentários individuais para formar um texto melhor estruturado”;

Aluno Junior: “Sim, tive mais ideias e correções dos erros”, etc.

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Posto isso, podemos observar pelas respostas que quase todos os alunos consideraram que a escrita em grupo contribuiu positivamente para a produção do comentário online coletivo, em diferentes aspectos. Segundo eles, o trabalho colaborativo foi um momento de interação, porque a partir de diferentes ideias e argumentos conseguiram produzir um texto único e, mesmo havendo vários posicionamentos, entraram num consenso no momento da escrita. Além disso, melhoraram o seu aprendizado em relação à escrita por meio das diversas correções realizadas no texto. No entanto, quatro alunos responderam não, mas não apresentaram justificativas.

Nesse ínterim, o que mais chamou nossa atenção foram as respostas de vários participantes ao afirmar que por meio da produção coletiva aprenderam a ouvir e a respeitar a opinião do colega. Nesse contexto, Lowry et al (2004 apud PINHEIRO, 2013, p. 109) asseveram que “as PCE são, antes de tudo, práticas sociais que apresentam diferentes significados para participantes, e, portanto, estão sujeitas a mudanças e conflitos”. O fato de eles reconhecerem suas ações e as mudanças alcançadas por meio delas, também integra o sentido de uma prática colaborativa.

Acerca dos estudos sobre a colaboração, Colis (1993 apud PINHEIRO 2013) explicita que a colaboração no contexto de ensino e aprendizagem ou não, integra-se por meio de um processo de produção compartilhada a qual os sujeitos, com habilidades complementares, relacionam-se para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente adquirido. Desse modo, ao trabalharem em grupo, os participantes podem produzir melhores resultados do que se operassem sozinhos, uma vez que, “num trabalho colaborativo, portanto, ocorre, segundo o autor, a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas” (PINHEIRO, 2017, p. 100).

Percebe-se assim que o trabalho colaborativo requer maior cumplicidade entre os sujeitos do grupo para o estabelecimento de objetivos comuns e das atividades a serem desenvolvidas. Por conseguinte, a colaboração inclui o empenho mútuo dos integrantes em

um esforço coordenado para, juntos, encontrarem a solução dos problemas, tornando-se num processo mais aberto e criativo em que todos interagem para conquistar um objetivo comum.

Na questão quatro, todos os alunos responderam que utilizaram vídeo, imagem ou hiperlinks na produção do comentário online coletivo. Em razão disso, na pergunta cinco, sete alunos afirmaram que usaram esses recursos para defender o ponto de vista do grupo, 15 alunos utilizaram para exemplificar algo e um aluno não soube dizer. De fato, depois de olharmos as produções coletivas de cada grupo (figuras 8, 9, 10 e 11), percebemos que estas se configuram conforme Rojo, Moura (2012) em textos contemporâneos, pois contemplaram diferentes semioses. Nesse sentido, os hiperlinks adicionados aos comentários online transformam-nos em hipertextos. O “hipertexto é o acesso à informação de maneira não linear, propiciando a interatividade entre diferentes textos e com o usuário-leitor” (ROJO, 2009, p. 41). Ou seja, de acordo com a autora, um texto organizado com links permite a seus leitores várias sequências e possibilidades de trajetória e não mais uma leitura linear porque o usuário escolhe o caminho a percorrer.

Posto isso, 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.

Sobre as dificuldades encontradas pelos grupos durante o desenvolvimento das atividades (Questão seis), tratava-se de uma questão de múltipla escolha, na qual os alunos podiam escolher mais de uma opção. Dentre as alternativas, os alunos pontuaram diferentes dificuldades: dois alunos apontaram dificuldade de acesso ao computador ou ao celular/smartphone, um aluno teve dificuldade de acesso à internet, três alunos afirmaram ter dificuldade para utilizar o *Google Docs*, cinco alunos disseram haver problemas de colaboração entre os integrantes do grupo, três acharam difícil escrever um texto do comentário online, um aluno considerou dificultoso utilizar a norma culta, dois alunos responderam que não foi fácil realizar coesão e coerência ao utilizar algum recurso como link, imagem ou vídeo, seis alunos disseram que tiveram dificuldade em selecionar informações pertinentes na internet para reforçar seu posicionamento, nenhum aluno respondeu falta de orientação da professora. Na opção outros, a Fernanda e a Julia responderam que não tiveram dificuldades, o Carlos respondeu que houve divergência de ideias no grupo e o Ricardo respondeu que achou difícil trabalhar em grupo.

Notamos que duas dificuldades foram ressaltadas pelos alunos: problemas de colaboração entre os integrantes do grupo e selecionar informações pertinentes na internet para reforçar seu posicionamento.

Em relação à primeira dificuldade, segundo Lowry et al. (2004 apud PINHEIRO, 2011), é comum nos trabalhos em grupo os alunos apresentarem entusiasmo na parte inicial no momento da discussão das ideias e no planejamento. Porém, o grau de comprometimento do participante pode diminuir nas atividades de escrita depois de um período. No decorrer do processo podem surgir conflitos de opiniões, e divergências nos papéis e atividades assumidos pelos participantes. No entanto, “em consonância com a perspectiva vygotskyniana, [...] é por meio de muitos desses possíveis embates de ideias e opiniões que se constrói, de fato, conhecimento coletivamente e se pode, por conseguinte, gerar PCE” (LOWRY et al. 2004 apud PINHEIRO, 2011, p. 109). Tendo em vista essa caracterização dos acontecimentos possíveis em uma prática colaborativa e com base na fala dos alunos, ponderamos que além dos objetivos supracitados nesta pesquisa, a PCE contribuiu no empreendimento ativo e social dos participantes.

Quando questionados sobre o que acharam da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando a ferramenta digital *Google Docs* (Questão sete) três alunos responderam que gostaram e foi muito bom, doze alunos responderam que foi bom, cinco alunos disseram que foi razoável e três alunos (Valentina, Joana e Ricardo) responderam que não gostaram e foi ruim. Nenhum aluno respondeu foi péssimo

Evidenciamos que a maioria dos alunos gostou de construir o texto coletivo por meio dessa plataforma. De acordo com o relato deles, pudemos perceber que eles não estão acostumados com práticas em que se tem o celular e o uso de plataformas digitais como auxílio nos estudos e, diante da experiência que tiveram ao longo da pesquisa, constatamos que a maioria gostou e se sentiu motivado e entusiasmado. Embora alguns alunos não tenham gostado, houve participação ativa por parte de todos nos trabalhos.

Segundo Coscarelli (2016), aprende-se melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação. As ferramentas de interação, por exemplo, o *Google Docs*, oferece possibilidades de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos alunos,

[...] assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados. Essa interatividade não se restringe ao uso e apreensão das técnicas, mas, sobretudo, envolve a maneira como os indivíduos se relacionam, aprendem e têm acesso às informações (COSCARELLI, 2016, p. 23).

Assim, acreditamos que quando o conteúdo é interessante para o aluno e, na maioria das vezes será por estabelecer alguma relação com sua vivência, a sua envoltura e comprometimento sempre serão melhores, pois ele vê sentido no que está sendo oferecido.

Analisando as respostas da Questão oito, consideramos que quase todos os alunos gostariam de continuar utilizando a escrita colaborativa por meio do *Google Docs* para produzirem textos coletivamente. Vejamos alguns dos relatos positivos:

Aluna Fernanda: “Sim, achei legal assim um ajuda o outro”;

Aluna Ana: “Sim, pois com a escrita colaborativa é possível escrever com mais visão sobre o assunto, sendo possível debater entre o próprio grupo causa e consequência do tema”;

Aluna Mariana: “Sim, pois acho mais fácil e prático podendo fazer em qualquer lugar a qualquer hora, sem contar que ficar escrevendo no papel não é tão legal”;

Aluna Betina: “Sim, por questão de incompatibilidade de horários livres dos alunos”;

Aluno Luis: “Sim, porque foi uma experiência interessante”;

Aluna Cheila: “Sim, porque é um jeito mais atual de aprendizado”;

Aluna Betina: “Sim, pois ajuda a ter mais ideias e todos os integrantes do grupo podem colaborar”;

Aluno Gustavo: “Sim, além de não precisar se deslocar é rápido fácil e prático”, etc.

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Com base nas respostas percebemos que os alunos desejam continuar trabalhando coletivamente, pois acharam uma experiência interessante e que cada indivíduo pode colaborar com sua ideia e ajudar o outro. Nesse sentido, observamos que o trabalho colaborativo significou a junção das ideias para a construção de um objetivo em comum, e acharam mais fácil pois houve ajuda mútua entre os membros.

Além disso, os estudantes consideraram a escrita colaborativa por meio do *Google Docs* uma atividade atual, porque puderam usar o celular e isso condiz com a realidade do jovem participante desta pesquisa que é fazer uso do seu smartphone todos os dias. Percebemos, ainda, que eles encontraram praticidade na ferramenta ao comentarem que podem acessar em qualquer lugar, realizar as atividades em momentos diferentes devido à incompatibilidade de horário entre eles, além de não precisar ficar carregando papel.

Entretanto, tivemos três alunos que não gostaram da experiência com a escrita colaborativa e apresentaram as seguintes justificativas:

Aluna Valentina: “Não, prefiro fazer as coisas sozinhas sem esperar os outros para terminar as coisas”;

Aluna Joana: “Prefiro escrever individualmente”;

Aluno Ricardo: “Não, não me sinto confortável trabalhando em grupo”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Verificamos pelas respostas desses alunos que eles preferem trabalhar individualmente e mesmo com a experiência que oportunizamos com o trabalho coletivo eles não gostaram. Porém, constatamos que as atividades na plataforma contribuíram para um aprendizado. Em geral os alunos pretendem continuar usando a escrita colaborativa, pois tiveram a oportunidade de realizar uma prática escolar diferenciada e gostaram.

Com base nos dados analisados, corroboramos a visão de Rojo e Moura (2012) ao pensarmos que

[...] vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Por isso, é necessário refletir sempre sobre nossa prática enquanto professora pesquisadora e direcionar nossos alunos para a construção de suas próprias aprendizagens de acordo com seus interesses e objetivos, promovendo experiências que os auxiliem a viver melhor nessa sociedade do século XXI e oportunizar letramentos que resultem em novas habilidades para sua participação social. Nesse contexto, concordamos com Ribeiro (2018) que não cabe mais discutir se vamos usar as tecnologias digitais, mas a questão está em saber como e quais ferramentas ou linguagens podem ser utilizadas de acordo com nossos objetivos de ensino. E é importante ressaltar que isso deve ser usado de maneira que motive a participação de nossos alunos.

Na próxima seção apresentaremos os dados sobre a visão dos alunos em relação ao racismo.

3.3.2 A visão dos estudantes sobre racismo e discriminação racial no questionário final

O quadro a seguir contempla as respostas dadas pelos alunos às questões de número nove e 10 do questionário final. Em razão disso, atingimos nosso objetivo específico de verificar a visão dos estudantes em relação ao racismo no comentário online do grupo, nos questionários inicial e final e em seu discurso em sala de aula.

Quadro 31 – Respostas dos alunos ao Questionário final

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
9. A partir do estudo sobre o racismo em sala de aula, qual a sua compreensão sobre discriminação racial?	4 alunos responderam NÃO RESPEITAR A ETNIA E A COR DE OUTRA PESSOA 4 alunos responderam é QUANDO EU ME ACHO SUPERIOR, DISCRIMINO ALGUÉM COM OFENSAS E BRINCADEIRAS SOBRE SUA RAÇA 2 alunos responderam QUE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL É ALGO MUITO RUIM, QUE ACONTECE INDEPENDENTE DO LOCAL, E QUE AS PESSOAS DEVIAM TER MAIS CONSCIÊNCIA SOBRE ISSO 3 alunos responderam QUE ISSO É UM CRIME, E QUE NÃO HÁ NENHUM SENTIDO REALIZAR O ATO DO RACISMO 1 aluno respondeu EU JÁ TINHA CONHECIMENTO, MAS COM A EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA PUDE COMPREENDER MELHOR 7 alunos responderam SEMPRE EXISTIU E AINDA ESTÁ PRESENTE EM NOSSO DIA A DIA DAS MAIS DIVERSAS FORMAS 2 alunos responderam QUE A DISCRIMINAÇÃO É UMA AÇÃO QUE LEVA OUTRAS PESSOAS A SE AFASTAREM DE LUGARES QUE MAIS FREQUENTAM E CAUSA GRANDE IMPACTO RUIM PARA A VIDA DE QUEM RECEBE ATITUDES DESRESPEITOSAS
10. As discussões em sala e com seu grupo e as leituras realizadas para realizar as produções individual e coletiva sobre o racismo contribuíram para fazê-lo/a refletir sobre racismo e discriminação	2 alunos responderam QUE NÃO MUDARAM A OPINIÃO QUE JÁ TINHAM SOBRE, MAS GOSTARAM DA EXPERIÊNCIA.

racial e para mudarem algo em sua visão sobre essa questão? Justifique.	7 alunos responderam SIM, POIS ENTENDEM QUE O RACISMO É UM ATO RUIM CONTRA OUTRA PESSOA. 1 aluno respondeu QUE SEMPRE FOI CONTRA O RACISMO . 2 alunos responderam SIM E COM NOSSA EXPLICAÇÃO APRENDERAM A DIFERENÇA ENTRE PRECONCEITO E RACISMO. 5 Alunos responderam SIM, POIS SEMPRE É BOM TRABALHAR COM ESSE TEMA E PRECISAMOS TER MAIS CONSCIÊNCIA COM NOSSAS ATITUDES. 6 alunos responderam que SIM, POIS APRENDERAM MUITAS INFORMAÇÕES QUE NÃO SABIAM SOBRE O RACISMO.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao perguntarmos na Questão nove a compreensão dos alunos sobre a discriminação racial todos os alunos responderam e afirmaram que se trata de não respeitar e cometer atos agressivos a uma pessoa por causa da sua cor ou etnia. Vejamos alguns relatos:

Aluno Ricardo: “Infelizmente ainda é um ato muito presente no nosso cotidiano”;

Aluna Sofia: “Que a discriminação é uma ação que leva outras pessoas a se afastarem de lugares que mais frequentam e causa grande impacto ruim para a vida de quem recebe atitudes desrespeitosas”;

Aluna Elisa: “Discriminar/alguém por sua etnia”;

Aluna Maria: “Que isso é um crime, e que não há nenhum sentido realizar o ato do racismo”;

Aluno Gabriel: “É algo muito presente nos dias de hoje e pode surgir tanto de pessoas de diferentes etnias quanto de pessoas da mesma etnia, são ofensas e "brincadeiras" com a raça da pessoa”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 13 jun. 2019)

Por meio das respostas constatamos que todos os alunos entendem a discriminação racial como algo presente em nosso cotidiano, como brincadeiras, ações e ofensas dirigidas ao próximo sem o zelo do respeito por sua etnia.

Quando a Maria em sua resposta afirma “Que isso é um crime, e que não há nenhum sentido realizar o ato do racismo”, entendemos que houve aprendizado por parte da aluna por entender que existe a lei 7.716/89 que considera crime qualquer preconceito e discriminação contra a raça/etnia, cor de outra pessoa.

Destacamos também a resposta do aluno Gabriel, que segundo ele o racismo “É algo muito presente nos dias de hoje e pode surgir tanto de pessoas de diferentes etnias quanto de pessoas da mesma etnia, como ofensas e "brincadeiras" com a raça da pessoa”. Diante desse tipo de realidade Ferreira (2012), amparada por outros pesquisadores, propõe a necessidade de trabalharmos no âmbito escolar uma educação antirracista.

As respostas obtidas na questão 10 revelam que os alunos compreenderam - por meio das reflexões realizadas em sala de aula e das atividades e práticas colaborativas – a dor e o sofrimento que as práticas do racismo e da discriminação racial causam nas pessoas.

Para alguns a discussão só reforçou o ponto de vista, pois novas informações, e mudaram a forma de pensar sobre a temática. Vejamos alguns relatos.

Aluno Junior: “Eu já tinha minha opinião formada, porém foi uma experiência boa”;

Aluna Bianca: “Sim, com a explicação da professora agora sei que racismo e preconceito são coisas diferentes, que pessoas que sofrem com esse tipo de problema ficam traumatizadas e isso acarreta muito sofrimento na vida social do indivíduo”;

Aluna Carmen: “Eu já tinha um certo conhecimento, mas com a explicação da professora eu pude entender melhor”;

Aluna Fernanda: “Ajudaram a reforçar meu pensamento que o racismo é algo desnecessário, que não deveria haver e que devemos respeitar todos, independente de etnia, religião e etc”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Identificamos nas respostas que os alunos já tinham uma opinião formada sobre o assunto em questão, mas a partir das nossas reflexões eles tiveram mais conhecimentos sobre a temática. Na resposta de Bianca, a aluna comenta que aprendeu que preconceito e racismo apresentam diferentes significados.

Sobre esses conceitos Nunes (2010) após retomar a discussão posta por Jones (1973), compreende que os termos não são sinônimos, porque o racismo se torna mais amplo do que o preconceito racial. Por isso, explica o racismo em três dimensões: individual, cultural e institucional.

Dessa forma, o racismo individual está relacionado ao preconceito individual, pensamentos e julgamentos. O segundo refere-se à presença do racismo nas culturas observando que uma raça tenta estabelecer submissão perante outros grupos em relação a religião, crença etc. E o racismo institucional está presente nas instituições educacionais. Pelos relatos dos alunos, identificamos as três manifestações racistas no contexto escolar.

Também identificamos no discurso de alguns alunos que deve haver mais conscientização sobre o assunto no sentido de que devemos pensar antes de agir e que foi de grande importância termos abordado esta temática em sala de aula. Vejamos alguns relatos.

Aluna Julia: “Devemos ter mais consciência do que falamos e do que fazemos talvez uma brincadeira possa ser muito mais grave do que pensamos, pensar antes de falar e se colocar no lugar do outro”;

Aluno Ricardo: “Sim, já tinha esse ponto de vista, mas é bom trabalhar com temas que deparam com nossa realidade”;

Aluna Sofia: “Sim, mudou alguns aspectos sobre meu pensamento sobre o racismo”;

Aluno Luis: “Sim, obtive o informações das quais não tinha conhecimento”;

Aluno: João: “Sim, com isso vemos o quão ruim é praticar o racismo, e o quanto isso pode causar sérios danos na vida das pessoas que devemos respeitar todos, independente de etnia, religião e etc”;

Aluna Carla: “Sim, trouxe mais conhecimento na questão de leis e uma autorreflexão sobre a discriminação”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Na resposta da Julia ao mencionar que uma brincadeira pode acarretar consequências negativas ao indivíduo, nós, enquanto professoras, vemos essa realidade diariamente em sala de aula, como brincadeiras ofensivas e que muitas vezes quem pratica não se dá conta de que está realizando uma manifestação racista contra o próximo. Nesse contexto, Wieviorka (1991, apud Nunes, p. 42) assinala três níveis de manifestação racista. A primeira manifestação racista acontece por meio dos preconceitos, ou seja, quando o sujeito emite opiniões sem conhecimentos sobre determinado grupo ou pessoa. A segunda refere-se à discriminação

racial, quando o indivíduo por meio de ações agressivas age com violência sobre o outro por diferentes razões: crenças, cor da pele, etc. Por fim, a manifestação de elaboração intelectual envolve o preconceito racial de maneira explícita, às vezes por meio da exclusão e assim a violência não fica tão visível. Notoriamente, observamos essas manifestações racistas em diferentes lugares e instituições.

Ainda, sobre a compreensão do racismo por parte dos alunos, encontramos discursos que nos incentivam a continuar abordando esta temática em sala de aula. Vejamos mais alguns relatos

Aluna Joana: “Sim, falar sobre a realidade dos alunos sempre é bom”;

Aluna Cheila: “Sim, me ajudou a compreender melhor esse problema social e ver que ainda existem pessoas que precisam diminuir os outros para se sentir superiores”;

Aluna Isabela: “Sim, desde pequena sempre achei horrível que alguém sofresse por sua cor de pele ser de um jeito ou de outro. Com esse trabalho pude ver ainda melhor que até hoje isso existe em todo o mundo e que as crianças também sofrem, assim como adultos. As crianças na maioria das vezes escutam ofensas e não sabem como agir nessas situações, não sabem se defender. Esse trabalho me fez pensar no que posso ensinar para meus sobrinhos sobre racismo e os ensinar que cada um é de um jeito, e é isso que devemos respeitar”;

(Fonte: Respostas ao Questionário Final, 17 jun. 2019).

Destacamos o relato de Isabela, pois percebemos que a aluna, assim como os outros, refletiu sobre o assunto e o quanto pode fazer para que as pessoas não sejam racistas começando por ensinamentos a crianças de sua família. Também, enquanto professora pesquisadora, refletimos a necessidade de trabalhar continuamente temáticas como esta em sala de aula.

Com efeito, após analisarmos todas as repostas dos alunos, percebemos que para eles o racismo está relacionado mais com a cor da pele, etnia e estereótipos. No entanto, acreditamos ser relevante e, por isso também, explicamos e refletimos em sala de aula sobre o racismo social, que diariamente acontece em nosso meio, por pensamento e atitudes racistas de pessoas do senso comum julgarem que as profissões menos prestigiadas, a classe social menos favorecida e delitos, possivelmente serão exercidos e/ou realizados por um negro.

Em vista disso, urge trabalhar com mais afinco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2003)- alterada pela Lei nº 10.639/03, a qual visa a garantia e a obrigatoriedade da inclusão da Cultura e da História Afro-Brasileira e Africana no currículo de todas as escolas brasileiras. Diante de nossa leitura sobre as respostas dos alunos, corroboramos com as autoras César e Lima (2009) quando mencionam que as alterações realizadas nas leis buscam:

[...] definir o que fazer, efetivamente, para o cumprimento da lei, de forma que o respeito e a valorização da diversidade sociocultural e linguística de alunos e professores e a utopia de construir uma sociedade de onde sejam banidos o racismo e a desigualdade social tornem-se realidade (CÉSAR E LIMA, 2009, p.23).

Compreendemos que esta lei não estimula privilégios aos negros, mas reconhece as injustiças presentes ao longo da história e também induz a uma educação antirracista, trabalhando o respeito perante as diversidades étnico-raciais, contribuindo positivamente na formação crítica-cidadã dos estudantes.

Sabe-se que a escola é um espaço de difusão, transmissão e disseminação do saber, por isso, também é papel dela contribuir positivamente para que todos os sujeitos sejam respeitados e, com isso a diversidade étnico-racial - a qual faz parte de toda sociedade – ao invés de causar sofrimento para as minorias, transforme-se em troca e ampliação de conhecimento entre as partes envolvidas. De acordo com Ferreira (2012) a educação antirracista promove uma discussão sobre assuntos de justiça social e de igualdade racial e tem por objetivo eliminar a discriminação e não trabalhar apenas aspectos culturais. Para a autora, o professor deve motivar seus alunos a exporem o que pensam, desafiá-los e dar liberdade a todos, oferecendo diferentes reflexões sobre o racismo.

No bojo dessa reflexão, pensamos que não existe um modelo a ser seguido, pois cada professor, juntamente com seus alunos, encontrará caminhos distintos. É importante ressaltar que muitas intervenções podem ser feitas a partir das vivências que cada um apresentar e para que a interação e a reflexão aconteçam é preciso dar voz ao jovem, explorar a oralidade em sala de aula para que aos poucos diferentes narrativas possam ser contadas e práticas sociais aliadas à leitura e à escrita transformem-se no que conhecemos por letramento escolar. Assim, em relação às respostas da última questão acreditamos que nossas discussões em sala de aula e as produções individual e coletiva contribuíram positivamente na compreensão do racismo para os alunos.

Na próxima seção faremos a triangulação dos dados gerados nesta pesquisa.

3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

No início da pesquisa aplicamos um questionário que nos oportunizou conhecer melhor a realidade de nossos alunos com relação ao acesso às tecnologias, à plataforma *Google Docs* e às questões sobre o racismo. No decorrer da implementação do material didático elaborado, fizemos anotações detalhadas das aulas em um diário de campo, no qual também realizamos registros, observações e nossas interpretações pessoais que tivemos durante o processo da pesquisa. Posteriormente, no final da implementação aplicamos um questionário final que nos permitiu saber dos alunos sobre a sua experiência ao produzir colaborativamente um comentário online usando a plataforma digital *Google Docs*, quais as dificuldades encontradas e qual seu ponto de vista sobre o racismo.

Os dados do questionário inicial sobre o uso das tecnologias demonstraram que a maioria dos alunos, pois 20 deles possuem computador e celular-smartphone com acesso à internet em casa e 22 alunos responderam que fazem uso, diariamente, de computadores ou celulares conectados à internet e quando perguntados no questionário final, na questão um, sobre o que eles utilizaram para realizar as atividades, praticamente todos os alunos responderam que usaram o celular/smartphone. Nessa realidade, Coscarelli; Kersch (2016), explicam que vivemos em tempos digitais e a maioria dos brasileiros estão equipados com celulares, sendo que

A maioria desses celulares estão conectados à internet. A leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão. Exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que exploram muitos recursos multimodais (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

De fato, incluímos os sujeitos dessas pesquisas no grupo dos brasileiros que utilizam seus dispositivos móveis diariamente. Ademais, concordamos com as autoras quando afirmam que o jovem que faz uso de diferentes tecnologias precisa conhecer os ambientes de navegação, saber encontrar as informações que procura por meio de uma busca satisfatória e saber lidar com os textos multimodais expostos na internet. Por isso, esses “novos tempos pedem também um (novo) professor que não só saiba fazer essas leituras, mas trabalhe com os alunos essas estratégias, desenvolvendo-os a partir do que já sabem” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

Já na questão seis do questionário final, dois alunos apontaram como dificuldade para a realização de trabalho a falta de computador ou celular e um aluno respondeu a falta de

acesso à internet. Como a turma era composta por 23 alunos, notamos que os dados gerados no questionário inicial estão diretamente relacionados com os dados apresentados no questionário inicial, pois todos conseguiram realizar as atividades e enfatizamos que o aluno que relatou que fez as atividades pelo computador e teve dificuldades com a falta de acesso à internet é o mesmo que disse que não tem celular, no questionário inicial. Já o segundo aluno apresentou dificuldade com celular-computador porque alegou não ter espaço no seu *iphone* para baixar o aplicativo *Google*-documentos e no questionário inicial informou que não tinha computador. Então usou o celular de seu namorado para fazer as atividades.

De modo geral, tivemos duas dificuldades mais citadas durante a realização das atividades. A primeira foi problemas de colaboração entre os integrantes do grupo, resposta dada por cinco alunos, nesta mesma questão do questionário final. Em razão disso, observamos que na questão oito do questionário inicial, indagamos o que achariam de produzir um texto com o auxílio de alguns colegas, utilizando um computador conectado à internet, quatro alunos responderam que seria ótimo, 16 alunos responderam que poderiam tentar esse tipo de experiência e dois alunos afirmaram que não gostariam porque não gostam de fazer trabalhos em grupos.

Em relação à segunda dificuldade, seis alunos responderam que tiveram dificuldade de selecionar informações pertinentes na internet para reforçar seu posicionamento. Esse fato chamou nossa atenção, pois quando perguntados na questão quatro do questionário inicial, sobre com que frequência eles acessavam a internet, 22 alunos responderam que todos os dias da semana e na questão seis ao perguntarmos para que costumam usar a internet, 22 alunos responderam para acessar redes sociais e 20 para realizar trabalhos escolares. Frente a esses dados percebemos que os alunos, mesmo estando conectados à internet diariamente, quando precisam realizar atividades escolares possuem muitas dúvidas. Quer dizer, estar conectado não garante saber realizar a seleção de informação pertinente.

Nessa realidade, Coscarelli (2016) comenta que os alunos antes

[...] recebiam um livro ou um único texto xerocado para ler, agora eles tem acesso a múltiplas fontes de informação. Eles estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informação (COSCARELLI, 2016, p. 12).

Ou seja, o estudante que diariamente está conectado à internet por meio do seu smartphone depara-se com muitas informações e precisa estar preparado para selecionar, saber como encontrar e ler criticamente essas informações. Para a autora, nossos alunos

precisam saber como navegar no impresso e no digital, visto que o acesso à informação é um direito do cidadão.

Além disso, na questão quatro do questionário final os alunos disseram que usaram nas produções coletivas, hiperlinks, imagens e vídeo para reforçar e exemplificar o posicionamento. Na versão final dos textos observamos que todas as produções apresentaram esses recursos. O grupo um utilizou dois hiperlinks direcionados a uma reportagem e uma imagem, o grupo dois usou dois hiperlinks relacionados a uma imagem e um vídeo, o grupo três utilizou um hiperlink referente a uma charge e o grupo quatro usou dois hiperlinks relacionados a duas reportagens e uma imagem abaixo do texto verbal. No entanto, ao olharmos as respostas sobre as dificuldades na questão seis, percebemos que eles tiveram dificuldade para encontrar e relacionar as informações que circulam na internet com a produção textual que estava sendo construída.

Na questão sete do questionário inicial perguntamos aos alunos se já utilizaram o *Google Docs* para escrever um texto com outras pessoas, apenas três alunos responderam sim e 20 alunos responderam nunca. Também na questão nove do mesmo questionário ao pedirmos que justificassem o que pensavam sobre realizar uma atividade desta forma, 20 alunos responderam que seria bom, uma experiência nova. Quando olhamos a questão sete do questionário final verificamos que os alunos gostaram da experiência, pois ao perguntarmos o que acharam de escreverem colaborativamente um texto usando o *Google Docs*, três alunos responderam que gostaram, que foi muito bom, 12 alunos responderam que foi bom, cinco alunos responderam que foi razoável e três não gostaram, que acharam ruim.

Nossa constatação sobre que eles gostaram da experiência confirma-se na questão oito do questionário final, quando perguntados se gostariam de continuar utilizando a escrita colaborativa por meio do *Google Docs* para escrever um texto coletivo, 20 alunos responderam que sim pela interação, praticidade, compartilhamento de ideias e ajuda mútua dos colegas. E quatro alunos responderam que não gostariam, pois preferem trabalhar individualmente.

Com isso, analisando os dados, observamos que o trabalho colaborativo não é uma prática comum nas escolas, pois, constantemente, aplica trabalhos individualizados e incentiva a competição entre os alunos. De fato, os envolvidos no estudo foram estudantes que estão no último ano do Ensino Médio e não sabemos quantas oportunidades tiveram ao longo de sua caminhada escolar com o trabalho colaborativo. Visto assim, nossa pesquisa mostrou uma visão contrária ao trabalho individual, promovemos, por meio das atividades, a colaboração entre os alunos e estes perceberam que com a ajuda do outro é possível aprender também.

Nesse viés, Pinheiro (2013) ressalta a aprendizagem colaborativa como uma oportunidade de promover a alunos e professores o acesso à ferramenta digital, no caso, o *Google Docs* como um “instrumento (uma ferramenta) que possibilita a seus usuários compartilhar, de fato, de um novo ethos para a escrita; um ethos que privilegia não a noção de autoria individual, mas a participação, a colaboração e a inteligência coletiva” (PINHEIRO, 2013, p. 225). Em razão disso, as práticas colaborativas de escrita se tornam vantajosas no ensino, pois estimula a conexão de ideias entre os participantes, isola o individual e promove um estudo criativo e coletivo que oferece uma aprendizagem mútua aos envolvidos no processo.

Já em relação ao racismo, no questionário inicial (questão 11) perguntamos aos alunos o que eles entendiam por isso. 14 deles responderam que se refere à cor da pele e às etnias, seis relataram estar associado a achar que uma raça ou pessoa pode ser superior a outra e três afirmaram que está relacionada à discriminação racial.

Nas questões 12 e 13 do questionário inicial quando perguntados se já presenciaram ou foram vítimas do racismo e se existem pessoas racistas na escola, praticamente todos os alunos responderam que já foram vítimas ou presenciaram e afirmaram que o âmbito escolar é um dos ambientes onde mais acontecem atos racistas. Ao olharmos as produções coletivas e as respostas da questão 10 do questionário final percebemos o quanto é importante e relevante discutirmos essas questões em sala de aula, com o objetivo de promover conforme Ferreira (2012) uma educação antirracista.

Após as nossas discussões e reflexões em sala de aula e das atividades realizadas, perguntamos na questão 10 do questionário final, a partir do estudo sobre o racismo, qual a compreensão sobre discriminação racial. A maioria dos alunos entendeu que a discriminação racial sempre existiu e está constantemente em nossa realidade e conscientizaram-se de que discriminar pode ser também uma ofensa, mesmo que em forma de uma brincadeira. Percebemos que os alunos ampliaram seu entendimento sobre essas questões, principalmente pela visão e pelos exemplos que apresentaram no comentário online coletivo.

Na questão 14 do questionário inicial perguntamos aos alunos se eles já agiram de forma racista, dois alunos responderam que quando eram crianças e dois alunos responderam que às vezes agem dessa maneira. Ao olharmos os dados da questão 10 do questionário final acreditamos que esses alunos passaram a refletir sobre suas atitudes. Nesta questão, perguntamos para eles se após as discussões que realizamos em sala e com os colegas de grupo e se as produções individual e coletiva contribuíram para uma reflexão sobre o racismo e a discriminação racial, ajudaram a modificar a visão deles diante do tema. Pelas respostas

percebemos que alguns mudaram a opinião e com nossas atividades conseguimos reforçar o pensamento da maioria dos alunos em compreender que o racismo é crime, está presente em nosso cotidiano e que devemos respeitar a raça-etnia do ser humano.

Por meio do questionário final, das anotações do diário de campo e das produções individual e coletiva, tivemos a confirmação que oportunizamos aos estudantes a compreensão do gênero comentário online e que o uso do *Google Docs* para práticas colaborativas de escrita auxiliou-os e, ao mesmo tempo, estimulou nas produções dos comentários em grupo e, ainda, possibilitamos-lhes reflexões sobre as questões do racismo e da discriminação racial.

A seguir apresentamos nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em sociedade tecnológica em que as informações se propagam com muita velocidade, as pessoas visam à agilidade e à praticidade nas atividades que desempenham, por isso, a escola também deve buscar alternativas que facilitem e motivem o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. À vista disso, diariamente observamos que nossos alunos interagem socialmente em ambientes virtuais colaborativos por meio de smartphones, notebooks e tablets, em que se associam imagens, som e múltiplas linguagens com as quais eles informam-se e comunicam-se. Mas o contexto de estudantes multiletrados e multimodais, também descrito por Rojo (2013) na citação que inicia este capítulo, também é permeado por questões que permeiam a sociedade e, conseqüentemente a escola, como a discriminação racial e o racismo. Consideramos que os multiletramentos e as práticas colaborativas de escrita podem auxiliar a produção textual dos alunos e as discussões sobre essas questões na escola.

Diante disso, pautamos a pesquisa na temática sobre práticas de escrita colaborativa e os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa e buscamos responder o seguinte questionamento: Como as práticas colaborativas de escrita podem contribuir para produção textual do gênero discursivo comentário online e para que alunos do 3º ano do Ensino Médio reflitam sobre o racismo?

Para responder a tal indagação, inserimos a pesquisa no arcabouço da Linguística Aplicada, uma vez que essa área se destina a investigar “problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dela” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20). A pesquisa em evidência é do tipo qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). Nesse segmento metodológico, é possível dizer que o presente estudo caracterizou-se como um tipo de pesquisa-ação pelo fato de estabelecer uma explícita interação entre nós e os alunos incluídos na situação investigada, além disso, a partir da nossa sondagem constatamos a falta de trabalhos com a escrita colaborativa e o uso da internet nas práticas de ensino e aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Isso, por sua vez, nos propiciou a condução de uma proposta de trabalho coletivo, por meio do uso de ferramenta digital *Google Docs*, elaborada por nós e praticada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de contribuirmos e refletirmos criticamente, enquanto pesquisadoras, sobre suas ações.

Na perspectiva de respondermos o questionamento inicial, atentamos para o objetivo geral promover e analisar práticas colaborativas de escrita do gênero discursivo comentário

online no *Google Docs*, abordando a temática sobre o racismo, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma perspectiva dos multiletramentos. Perante esse objetivo principal, retomaremos a seguir cada um dos objetivos específicos da pesquisa, comentando os resultados que obtivemos a partir da análise dos dados gerados.

a) Em relação à identificação das estratégias colaborativas de escrita utilizadas nas produções do grupo, verificamos que três estratégias colaborativas de escrita, descritas por Pinheiro (2011), foram utilizadas na produção coletiva do grupo: único autor, em sequência e a reativa. Entretanto, evidenciamos que duas estratégias se destacaram: a em sequência, na qual um aluno por vez escreve uma parte do documento em ordem sequencial e a reativa, em que a escrita ocorre por todos do grupo ao mesmo tempo e não há divisão de partes por autor. Assim, os autores reagem às edições e às mudanças dos demais.

De acordo com o autor, ambas apresentam vantagens e desvantagens. Na primeira comenta que os alunos conseguem se organizar melhor e posteriormente coordenam melhor as tarefas de escrita, no entanto, pode ocasionar falta de consenso no grupo em função de diferentes ideias dos integrantes. Na segunda, o grupo além de escrever sua seção consegue interferir na seção de escrita do colega com autonomia e criatividade, mas essa liberdade de edição pode provocar dificuldades na coordenação das contribuições e do consenso do grupo em relação à versão final.

Com isso, observamos que o processo de escrita inicial aconteceu pela estratégia reativa e que a estratégia sequencial predominou na organização da reescrita do texto.

b) Sobre a verificação dos modos colaborativos de escrita (PINHEIRO, 2011) que ocorreram no *Google docs*, foi constatado que predominaram, para a realização das atividades, 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. Foram raros os momentos em que os grupos utilizaram o modo síncrono próximo (mesmo local e ao mesmo tempo), quando trabalhamos na sala de aula e no laboratório de informática, pois a maior parte das atividades foi realizada fora da escola. Verificamos ainda que nenhum grupo utilizou o modo assíncrono próximo (mesmo local, em tempos diferentes) que seria, por exemplo, estarem todos na sala de aula, mas interagirem na plataforma em momentos aleatórios.

Referente às principais atividades e papéis colaborativos de escrita praticados nas produções textuais (PINHEIRO, 2011), embora não tenhamos dividido as funções, todos os

integrantes do grupo deveriam trabalhar com a mesma responsabilidade. Notamos que as atividades de *brainstorming* aconteceram no momento das discussões sobre o racismo e na reflexão sobre o vídeo “Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo” que envolveu todos os participantes de cada grupo, o esboço foi direcionado ao documento no *Google Docs* e aos momentos de planejamento que tiveram em sala de aula sobre o comentário, o rascunho, por sua vez, aconteceu no momento da produção inicial do comentário online realizada por todos os grupos, já, a revisão inicial teve nossa contribuição por meio da opção comentar na própria ferramenta *Google Docs* na qual inserimos observações sobre pontuação, concordância nominal e verbal, além de apontamentos sobre o conteúdo e o estilo do gênero. Enfatiza-se que a revisão dos textos obteve três sugestões para a reescrita. Finalmente, a edição conclusão do comentário online final foi editado por uma pessoa no grupo dois e nos demais grupos mais de um aluno participou da edição e, em seguida, os comentários online coletivos foram postados no grupo do facebook da turma. Para tanto, todas as atividades colaborativas de escrita ocorreram em todos os grupos.

c) Em relação aos papéis colaborativos de escrita, todos foram escritores, pois foram responsáveis na mesma proporção pela escrita do documento. Sobre o papel de editor, todos os componentes do grupo fizeram edições no texto, mas em cada grupo tivemos alunos que realizaram mais edições no texto. Embora não tenhamos delegado o papel de líder aos alunos, observamos que em todos os grupos um (a) aluno (a) conduziu os trabalhos e foram responsáveis pela escrita e pelo processo com um todo. Os papéis colaborativos de escrita repetiram-se em todos os grupos. Enquanto pesquisadoras, assumimos os papéis de consultoras, uma vez que éramos membros externos dos grupos, mas colaboramos com o conteúdo e demos nosso parecer sobre ele, mas não éramos responsáveis pela produção. Fomos também, revisoras, pois sugerimos mudanças no texto, sem, contudo, modificá-lo, e, ainda, exercemos o papel de facilitador porque fomos membros externos que liderávamos os grupos em processos apropriados, mas não tínhamos, especificamente, ligação com o conteúdo do documento em si.

d) Sobre as etapas de escrita entre os estudantes, percebemos pelos prints das conversas via whatsapp que conversaram sobre o planejamento do comentário, quando acessavam a plataforma para realizar uma correção no texto em momentos diferentes e, em seguida, avisavam no grupo o que haviam feito. Sobre a interação entre os estudantes nas práticas colaborativas de escrita ocorridas no *Google Docs* percebemos que tanto na produção individual quanto na produção do comentário online coletivo 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. Observamos também que nenhum texto coletivo teve menos que oito versões e 95 edições. Além disso, realizaram o processo de reescrita com responsabilidade, pois as três vezes que apresentamos sugestões e contribuições ao texto, logo em seguida eles realizavam as alterações. Também as anotações do diário de campo, discussões realizadas em sala de aula e os prints das conversas entre eles no whatsApp permitiram-nos afirmar que mesmo tendo um período curto para a realização da produção textual os alunos envolveram – se assídua e cooperativamente à nossa proposta.

e) Ao observamos se a produção colaborativa estava adequada ao gênero comentário online constatamos que as quatro produções coletivas configuram-se com as principais características do gênero comentário online (KOCHE 2010) apresentando um ponto de vista sobre o texto – base o vídeo “Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo”. Ademais, também identificamos conforme Bakhtin (2003) os elementos constitutivos do gênero. Em relação ao estilo, todos os textos apresentaram uma linguagem formal, uso de hiperlinks com vídeos, reportagens e imagem para exemplificar o ponto de vista do grupo. Na construção composicional, cada produção retomou o texto- base, apresentou informações extras sobre o racismo e replicou outros comentários de internautas. Sobre o conteúdo temático dos comentários todos se posicionaram contra o racismo e ratificaram que devemos respeitar todas as etnias. Logo, observamos que as produções estão adequadas ao gênero.

f) 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. Dessa forma, os textos coletivos dos grupos contemplaram as características dos textos contemporâneos (ROJO, 2013) porque foram organizados pela combinação de diferentes semioses. Além disso, descobrimos que a maioria dos alunos não conheciam nem utilizavam o editor de texto *Google Docs*. Ainda, percebemos que conseguimos oportunizar atividades relacionadas à cultura local e global do alunado, pois tratamos de uma temática condizente com a sua vivência, memória e história, ou seja, o racismo. Com isso, promovemos práticas com as quais estão habituados a exercer apenas fora do muro da escola, por exemplo, uso do smartphone conectado à internet para fins pessoais. Nessa pesquisa conseguimos oportunizar um momento de estudo com auxílio de seu dispositivo móvel, utilizando a plataforma digital e, assim, os seus textos individuais e coletivos circularam em ambiente digital para que outros leitores-internautas tivessem acesso. Infelizmente, esta prática ainda não é tão comum na escola.

g) Sobre identificar se os alunos consideraram que a escrita colaborativa contribuiu para produção textual (questão nº 3), as respostas ao questionário final mostraram indícios de que consideraram positivamente o uso da mesma para suas produções individuais ou coletivas. Os alunos afirmaram que tiveram vários pontos de vista a partir desta experiência, pois gostaram da interação, todos se ajudaram, tiveram mais ideias para a composição do texto, e além disso, não foi apenas o professor o corretor das produções, mas os colegas exerceram correções sobre a escrita uns dos outros e segundo eles e conforme a nossa avaliação, houve aprendizado nesta ação. Notamos, pelo diário de campo, que a prática do processo colaborativo promoveu aspectos de melhora na interação dos integrantes desenvolvendo valores de respeito e paciência durante os trabalhos. Observamos que as produções textuais coletivas no primeiro momento causaram estranheza nos alunos pelo fato de não terem apenas o professor como leitor de sua escrita e, quando explicamos os sites previstos para circulação dos textos, isso já causou impacto e sentimos que as atividades em grupos e as práticas colaborativas de escrita despertaram neles o interesse pelas aulas e pela realização da produção textual, conseqüentemente mantivemos mais aproximação e contato com eles. Sendo assim, evidenciamos nesta pesquisa que a interação entre os alunos e o uso da plataforma digital *Google Docs* contribuíram positivamente para as produções textuais, do gênero discursivo comentário online, de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

h) Sobre verificar a visão dos estudantes em relação ao racismo no comentário online do grupo, nos questionário inicial e final e em seu discurso em sala de aula, verificamos que tanto nos questionários quanto no texto, eles mantiveram a mesma opinião, quer dizer, em todos os momentos afirmaram que são contra o racismo, por meio de exemplos. No entanto, ao comparar as respostas de alguns alunos no questionário inicial e final percebemos que houve certa modificação em seu *modus vivendi*, ou seja, alguns que, de alguma forma, praticavam o racismo, começaram a rever os seus conceitos.

Verificar a visão dos estudantes em relação ao racismo no comentário online do grupo, nos questionário inicial e final e em seu discurso em sala de aula;

Em relação à compreensão dos alunos sobre o racismo, percebemos que todos abordam esta temática como um preconceito ou discriminação relacionada à raça-etnia de outra pessoa. Ademais, reconhecem que o racismo acontece em todos os lugares, principalmente no âmbito escolar e consideram muito importante o trabalho desta temática em sala de aula com o intuito de promover reflexões. Por isso, diante dos resultados sobre os nossos questionamentos apresentados inicialmente, pretendemos continuar trabalhando nas

aulas de Língua Portuguesa uma educação antirracista segundo Ferreira (2012) por meio de práticas colaborativas de escrita (PINHEIRO, 2013).

Tendo essa prática como diretriz, é possível acrescentar ao conhecimento do aluno o racismo de forma mais abrangente, levando-os à compreensão de que a prática do mesmo, além de ser um ato desumano (como foi observado por eles em vários momentos), constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, conforme o art. 5º, § XLII da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela lei nº 7716/ 89.

Ao ingressarmos no Mestrado em Letras tivemos o anseio de que os estudos desenvolvidos no Programa pudessem contribuir com as práticas de ensino que realizamos em sala de aula, em especial, para professores de Língua Portuguesa, o que de fato ocorreu. Podemos dizer que essa pesquisa assegurou-nos muitos conhecimentos, motivando a investigação em outras práticas que visam ao trabalho do professor a partir do letramento digital e salientamos que essa experiência enriqueceu nossa prática pedagógica, proporcionou-nos um olhar mais crítico, além de uma nova perspectiva para futuras aulas tanto em relação às práticas colaborativas de escrita quanto à abordagem de questões como o racismo e a discriminação racial nas aulas, pois também não estávamos habituadas a trabalhar com o letramento digital e o *Google Docs*, mas a partir deste estudo almejamos continuar trabalhando desta forma. Nossa pesquisa contribuiu para contradizer a visão do sistema educacional individualista tão reforçada pelas escolas e desejamos que o trabalho colaborativo entre aluno-aluno e aluno-professor se torne uma prática diária.

Tivemos algumas limitações ao decorrer da pesquisa. O pouco tempo para a realização das atividades colaborativas e a abordagem do racismo em sala de aula foram nossas maiores dificuldades. Enfatizamos a necessidade de mais investigações relacionadas à formação de professores que abordem tanto a educação antirracista como as práticas de escrita colaborativa.

Enfrentamos muitos desafios durante o estudo, porém a pesquisa-ação permitiu-nos refletir que quando temos vontade e dedicação tudo é possível. Acreditamos que assumir tal desafio exige, acima de tudo, assumir que nunca estamos prontos como professores. Se, como dizia Paulo Freire (1993), é “experimentando-nos no mundo que nos fazemos”, podemos dizer que é “experimentando-nos com os alunos que nos fazemos professores” (SOUZA;CORTI;MENDONCA, 2012, p. 107). Visto assim, pensamos que nossa profissão é sempre um processo em construção, no qual precisamos ter humildade e discernimento para refletirmos sobre nosso trabalho e saber que só aprendemos a partir das práticas constantes

que realizamos com nosso alunado para assim, tornarmo-nos melhores enquanto seres humanos e professores na sociedade que vivemos.

No decorrer da pesquisa, por meio de um convite, expusemos, no segundo semestre do ano de 2018, no curso Formação em Ação²⁰, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, a temática do nosso estudo e explicamos os principais manuseios do *Google Docs* para professores do Ensino Fundamental II, em uma escola localizada no mesmo município que desenvolvemos a pesquisa. A diretora justificou o anseio devido às grandes dificuldades percebidas no corpo docente da instituição em relação aos usos da tecnologia, e também, a falta de atividades realizadas na escola pelos professores por meio do letramento digital. Frente a essa realidade e experiência oportunizada pela pesquisa, ficamos felizes em ter compartilhado um pouco do nosso trabalho com nossos colegas e desejamos continuar nosso estudo nesta temática, porém direcionando-o futuramente aos docentes.

Diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, esperamos que nosso estudo possa contribuir para outros contextos de ensino e a práticas de outros professores, a fim de desencadear novas possibilidades, com o uso do letramento digital e os multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa.

Sendo assim, concluímos que após termos trabalhado pela primeira vez práticas colaborativas de escrita na perspectiva dos multiletramentos em nossas aulas, acreditamos que essa é uma metodologia que exige um maior comprometimento do professor (a), pois requer todo um estudo teórico para se amparar e organizar o objeto de estudo. Entretanto, terminar a pesquisa e observar que houve compreensão do que foi ensinado e saber que os alunos gostariam de continuar trabalhando desta maneira, muito nos motiva. Nosso alunado mudou e nós também precisamos mudar. Almejamos em um futuro breve, mais práticas colaborativas de escrita e utilização de recursos de multiletramento nas aulas.

²⁰São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e têm como proposta a promoção da formação continuada por meio de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional.

REFERÊNCIAS

- ACRI, M. C. **Escrita colaborativa e letramento digital**: Coautoria em ambiente virtual. 2013. 129 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Londrina/PR. 2013.
- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun., 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, J. A. **Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro**. Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out., 2012.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google docs...a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada os multiletramentos e as tics**. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p. 73 - 92.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BALTAR, Marcos e BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. In: **Línguas & Letras**. Vol. 15, n. 28, 1º sem/2014.
- BARBOSA, A. F. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**: da escravidão ao assalariamento. Campinas, SP: [s.n.], 2003.
- BERTONI, A. Riccione. **As imagens contam a história da pérola verde, município de Riccione - DIÁRIO DE BORDO**, 2004.
- 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.
- BORTOLOZO, C. R. **Práticas de escrita em ambiente digital**: proposta de educação colaborativa. 2016. 96 páginas. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Bauru/SP. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+**: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos

Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. - Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAGLIARI, D. C. **Ser protagonista:** produção colaborativa de textos em língua inglesa. 2016. 80 páginas. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Santa Maria/RS. 2016.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto 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- 47.

CASTELA, G. S. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. **Revista Travessias**, v.1, n.1, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2804>> Acesso em: 20 jan. 2018.

CASTELA, G. S. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).** 2009. 262 páginas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009.

CASTRO, M. M. S. **Blog:** uma proposta para a prática de multiletramentos na escola. 2014. 166 páginas. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Campina Grande/PB. 2014.

CASTRO, Y. P. **A influência das línguas africanas no português brasileiro.** In: Secretaria municipal de Educação – Prefeitura da Cidade de Salvador. (Org.). Pasta de textos da professora e do professor. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

CECCHIN, A. S. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar:** investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais. 2015. 168 páginas. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Santa Maria/RS. 2015.

CÉSAR, A. L; LIMA, M. N. **Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola.** Campinas: UNICAMP/CEFIEL/MEC, 2009.

CESAR, L. D. **Escrita colaborativa com Google docs:** flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2. 2015. 137 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Natal/RN. 2015.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** Do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. 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. 7- 14.

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

COSTA-HÜBES, T. C. **Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual:** enunciados em diálogo com outros enunciados. In: ENCONTRO DO CELSUL, 10., 2012, Cascavel. Anais... Cascavel: UNIOESTE, 2012. p. 1-15.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem). Londrina, PR: UEL, 2008.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

Dia a dia Educação. **Contas @ escola.** 2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1518>. Acesso em: 04/02/2019.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** In: Educar, n.16, p.181-191. Editora da UFPR, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação.** Trad. De Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EUSEIBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. Tubarão, SC, **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan/abr.2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan.2019.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Cuiabá. **Educação Pública**, v. 21, n 46, p. 275-288. maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/53>. Acesso em 12 abr. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. V. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, JW.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a. v.1.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, Maximina, ABRAHÃO Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo. Pontes/ALAB, 2005. p. 183-201.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. 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. 49- 77.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

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.

LOPES, M. **Da aplicação da lingüística à Linguística Aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, M. Da aplicação da lingüística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MACIEL, Gerson Luís. **O uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola**. 2016. 98 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual e Ensino: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATIAS, J. O google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. 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. 167- 183.

MELO, C. E. **Racismo e violação aos direitos humanos pela internet** – estudo da lei n 7. 716/89. 2010. 110 páginas. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da USP. São Paulo /SP. 2010.

MENDONÇA, G. P. **Um gênero em muitos: a carta e os novos caminhos no ambiente virtual**. 2018. 104 páginas. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina/PR. 2018.

Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, p. 17-33, 2004.

NUNES, S. S. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. 227 páginas. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia. São Paulo/SP. 2010.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1968. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_convencao_sobre_eliminao_todas_formas_discriminacao_racial.pdf. Acesso em: 4 mar 2019.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed. São Paulo: Telos, 2012.

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. **Calidoscópio**, São Leopoldo, Vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011.

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola.** 2011. 269 páginas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PISA, P. **O que é Google Drive e como usar?**. 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>. Acesso em: 04/02/2019.

PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0.** In: Intercom 2006 - XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UnB, 2006. Disponível em: . Acesso em: 11 jul. 2017.

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

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005. p. 125- 150.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramentos e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005. p. 125- 150.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación. In: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SÁENZ BARRIO, O. (orgs.). **Tecnología Educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.** España: Editorial Marfil, 1995, p. 21- 43.

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

ROJO, R. **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SCHMAEDECKE, M. I.; CASTELA, G.S. Unidade didática do gênero discursivo reportagem com uso da ferramenta digital google docs para desenvolver multiletramentos no ensino fundamental. Cascavel. **Travessias**, v. 12, n. 2, p. 217-239. maio/ago. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/20052/13168>. Acesso em: 10 fev 2019.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 [1998].

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Maria Carolina Santos e BURNHAAM, Teresinha Fróes Compendo: Uma Metodologia para Produção colaborativa do Conhecimento em educação a distância. IN:

Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA/coordenadoras Bohumila Araújo e Kátia Siqueira de Freitas, autores André Lemos (58L 58L) Salvador: SP/UFBA, 2005.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez. 2000.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a Produção de Conhecimentos:** UNESP, 2009.

ZACHARIAS, V. R. C, Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino, *In:* COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16-29.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisas voltadas ao tema proposto

Nome	Título	Ano e Instituição	Nível	Resumo
PINHEIRO, Petrilson Alan.	Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: Ressignificando a produção textual na escola.	2011/UNI CAMP	Doutorado acadêmico.	A pesquisa buscou descrever e analisar o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos (as) do Ensino Médio, por meio do uso de algumas ferramentas da internet.
MACIEL, Gerson Luis.	O uso do ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola	2016/UNI OESTE	Mestrado profissional.	A pesquisa buscou depreender que ganhos a exploração de práticas letradas em ambiente virtual colaborativo podem ser obtidos para a produção de escrita por meio do <i>Google docs</i> para alunos do ensino fundamental. Escola
CECCHIN, Anidene de Siqueira.	Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção textual por meio de narrativas digitais.	2015/UFSM	Mestrado acadêmico.	O estudo tem por objetivo por meio de narrativas digitais, tendo por base o ciclo de ensino e aprendizagem de gêneros (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012), a concepção de abordagem de ensino proposta por Almeida Filho (1998) e o Ciclo de Produção de Material Didático Digital (REIS; GOMES, 2014), com vistas a promover as práticas de

				multiletramentos no contexto escolar ao ensino de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio.
CASTRO, Maria Morganna da Silva.	Blog: Uma proposta para prática de multiletramentos na escola.	2016/UEP B	Mestrado Acadêmico	O estudo desenvolve uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa com alunos do Ensino Fundamental que contribua com a prática dos multiletramentos, utilizando o blog como ferramenta para a dinamização das atividades elaboradas em rede com o propósito de análise e produção do gênero propaganda virtual.
BORTOLOZO, Célia Regina Fialho.	Práticas de escrita em ambiente digital: proposta de educação colaborativa.	2016/UNE SP	Mestrado Acadêmico.	A pesquisa analisou a ação docente junto a uma turma do quinto ano do ensino fundamental, que utiliza tecnologias digitais no ensino da escrita com vistas à aprendizagem de todos os alunos, numa perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e contextualizadas.
CAGLIARI, Diane Carla.	Ser protagonista: produção colaborativa de textos em língua inglesa.	2016/UF MS	Mestrado Acadêmico.	O trabalho objetivou produzir colaborativamente, textos em língua inglesa que possibilitem maior interação, aprendizado e autonomia durante o desenvolvimento das atividades do grupo por meio do <i>Google docs</i> com alunos do Ensino Médio.

ACRI, Marcelo Cristiano.	Escrita colaborativa e letramento digital: Coautoria em ambiente virtual.	2012 /UEL	Mestrado Acadêmico.	O estudo buscou demonstrar que a utilização de recursos digitais em ambiente virtual e a promoção da escrita colaborativa por meio do <i>Google docs</i> potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria para alunos do Ensino Médio.
CESAR, Leandro Diego.	Escrita colaborativa com <i>Google docs</i> : flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2.	2014 /UFRN	Mestrado Acadêmico.	A pesquisa objetiva investigar o impacto da escrita colaborativa mediada pela ferramenta GD no desenvolvimento da habilidade de escrita em Língua Inglesa com alunos licenciados em Letras.
NUNES, Sylvia da Silveira.	Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil.	2010/USP	Doutorado Acadêmico.	A pesquisa tem por objetivo compreender melhor essa nova fisionomia do racismo – o preconceito sutil. Uma parte do estudo realizado no Brasil e outra, na Espanha
Melo, Celso Eduardo Santos.	Racismo e violação aos direitos humanos pela internet – Estudo da Lei n 7. 716/89	2010/USP	Mestrado Acadêmico.	Este trabalho tem por objetivo específico o estudo da Lei 7. 716 89, sobretudo o artigo 20, relativo às condutas tipificadas como crime de racismo quando praticadas utilizando-se como meio de publicação a Internet.

Fonte: CAPES – Banco de Tese. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 05 fev . 2018.

APÊNDICE B – Questionário inicial

1. Tem computador com acesso à internet em casa?

() Sim

() Não

2. Tem celular/ smartphone com acesso à internet?

() Sim

() Não

3. Onde você costuma acessar a internet com mais frequência?

() Sua casa

() Casa de outras pessoas

() Lan house

() Escola

() Locais com wi-fi liberado

() Não tenho acesso à internet

() Outro: _____

4. Com que frequência você acessa a internet?

() Todos os dias da semana

() Quase todos os dias

() Raramente

() Não acesso

5. Em média, quanto tempo você fica conectado quando acessa a internet?

() Menos de 1 hora

() Entre 1 e 2 horas

() Entre 2 a 4 horas

() Outro: _____

6. Para que você costuma utilizar a internet?

- ☐ acessar redes sociais
- ☐ realizar pesquisas e trabalhos da escola
- ☐ assistir vídeos
- ☐ jogar online
- ☐ ler ebooks
- ☐ outros: _____

7. Você já utilizou o *Google Docs* para escrever um texto junto com outras pessoas?

- ☐ Sim, em casa
- ☐ Sim, na escola
- ☐ Não

8. Produzir um texto com o auxílio de alguns colegas e utilizando um computador conectado à internet:

- ☐ Seria ótimo
- ☐ Não gostaria.
- ☐ Poderia tentar esse tipo de experiência.
- ☐ Outro: _____.

9. Justifique a resposta dada à pergunta anterior

10. Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a própria correção do professor?

- ☐ Sim. Qual/ Quais? _____
- ☐ Não

11. O que você entende por racismo?

12. Já presenciou alguma cena de racismo ou preconceito ou foi vítima disso? Comente.

13. Na sua escola existem pessoas racistas ou preconceituosas? Por quê ?

14. Você já agiu de forma racista ou preconceituosa? Quando?

APÊNDICE C – Questionário final

1. Você realizou a maior parte das atividades utilizando:

- ☐ computador de casa
- ☐ computador da escola
- ☐ computador de uma *lanhouse*
- ☐ celular/ *smartphone*
- ☐ outros: _____

2. O trabalho com a escrita colaborativa te estimulou a produzir os comentários? Comente.

3. A escrita do texto em grupo contribuiu para produção textual? De que maneira?

4. Nas suas produções você utilizou:

- ☐ áudio
- ☐ vídeo
- ☐ imagem
- ☐ hiperlinks

5. Em relação à pergunta anterior, para quê utilizou isso?

- ☐ para defender um ponto de vista
- ☐ para exemplificar algo
- ☐ outros: _____
- ☐ não sei dizer

6. Quais as maiores dificuldades encontradas por você e pelo seu grupo na realização das atividades?

- ☐ dificuldade de acesso à computador ou celular/smartphone
- ☐ dificuldade de acesso a falta de acesso à internet
- ☐ dificuldade de utilizar o *Google Docs*
- ☐ problemas de colaboração entre os integrantes do grupo.
- ☐ dificuldade de escrever um texto do gênero comentário online.
- ☐ dificuldade de utilizar a norma culta
- ☐ dificuldade de realizar coesão e coerência ao utilizar algum recurso como link, imagem

ou vídeo

() dificuldade de selecionar informações pertinentes na internet para reforçar seu posicionamento

() falta de orientação por parte da professora

() Outra. Qual ? _____

7. O que você achou da experiência de escrever colaborativamente um texto utilizando a ferramenta digital *Google Docs*?

() Gostei. Foi muito bom.

() Foi bom.

() Foi razoável

() Não gostei. Foi ruim.

() Foi péssimo

8. Você gostaria de continuar utilizando a escrita colaborativa o *Google docs* para escrever colaborativamente em outras produções textuais? Por quê?

9. A partir do estudo sobre o racismo em sala de aula. Qual a sua compreensão sobre discriminação racial?

10. As discussões em sala e com seu grupo e as leituras realizadas para realizar as produções individual e coletiva sobre o racismo contribuíram para a te fazer refletir sobre racismo e discriminação racial e para mudarem algo em sua visão sobre essa questão?Justifique.

ANEXOS

**ANEXO A- PARECER DA PESQUISA APROVADA PELO COMITÊ DE ÉTICA
UNIOESTE - CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escrita Colaborativa e Multiletramentos no Ensino Médio

Pesquisador: DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN

ÁREA TEMÁTICA:

VERSAO 1:

CAAE: 79423617.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

PATROCINADOR PRINCIPAL: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.444.421

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem por objetivo propor aos alunos a produção textual do gênero comentário crítico por meio da escrita colaborativa, observando os multiletramentos que os alunos poderão se apropriar ao longo do trabalho. No primeiro momento, acontecerá a divisão dos alunos em grupos. No segundo momento, os alunos serão orientados a criar o documento no Google Docs o qual será compartilhado com os membros do grupo. Depois, a pesquisadora irá conduzir as atividades elaboradas sobre o gênero e os alunos elaborarão comentários críticos de forma coletiva. O projeto visa verificar se a utilização da escrita colaborativa no gênero discursivo comentário crítico pode contribuir para a produção textual e de multiletramentos por parte de alunos 2º ano do Ensino Médio. Assim, quando as atividades propostas terminarem, a pesquisadora terá as produções salvas no Google Drive para análise.

Objetivo da pesquisa:

Objetivo primário:

Verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero textual comentário crítico e os multiletramentos de alunos do 2º ano do Ensino Médio utilizando o Google (Docs). **Objetivo Secundário:** Verificar, nos textos produzidos pelos alunos, se houve a compreensão dos elementos constitutivos do gênero comentário crítico; Verificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos; Observar se a

utilização da escrita colaborativa e de multiletramentos serve de estímulo para a prática de escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Está adequada.

A pesquisa é relevante e volta-se a um tema bem atual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomenda-se rever a redação do TCLE.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1012604.pdf	11/10/2017 09:33:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_de_etica.pdf	10/10/2017 20:40:28	DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN	Aceito
Outros	termo_de_ciencia.pdf	10/10/2017 20:38:52	DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	10/10/2017 20:34:45	DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/10/2017 20:32:22	DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/10/2017 20:22:48	DAIANE MARI DA SILVA PIEREZAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Página 02 de 03

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.444.421

CASCAVEL, 18 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

ANEXO B- TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Escrita Colaborativa e Multiletramentos no Ensino Médio**Pesquisadore(s):** Greice da Silva Castela e Daiane Mari da Silva Pierezan**Local da pesquisa:** Colégio Estadual _____**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** _____

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Palotina, _____ de _____ de _____.

(Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

*Aprovado na Comitê de
Ética em Pesquisa – CEP CONEP em 04/08/2000*

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Escrita colaborativa e multiletramentos no Ensino Médio
Professora Dra. Greice da Silva Castela(45 9945-4628) e Daiane Mari da Silva
Pierezan (44 99988-4604).

Convidamos **(você ou seu filho, no caso de menores ou incapazes)** a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **trabalhar a produção de textos por meio da escrita colaborativa (coletiva).**

Esperamos, com este estudo, que aluno apresente avanço em sua produção textual e sinta-se motivado ao estudo atrelado a tecnologia. Para tanto, a pesquisa será realizada com divisão da turma em pequenos grupos de 6 pessoas para que coletivamente possam desenvolver as atividades propostas pela professora e produção de textos.

Durante a execução do projeto, o mesmo poderá apresentar situações de riscos deste trabalho: o aluno que demonstrar falta de domínio, conhecimento para com a plataforma do Google Drive, constrangimento frente aos colegas de sala de aula ou algum se sentir tímido ao manuseio dos recursos e por essa motiva queira desistir do projeto, imediatamente a pesquisadora tomará as providências.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.