

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA**

**PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL**

**GERSON LUÍS MACIEL**

**O USO DE AMBIENTE COLABORATIVO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE  
PRODUÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA**

**CASCAVEL  
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL

GERSON LUÍS MACIEL

**O USO DE AMBIENTE COLABORATIVO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE  
PRODUÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível Mestrado Profissional – PROFLETRAS.

Orientadora:  
Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCAVEL  
2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Greice da Silva Castela: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus.

À Genir e ao Hildebrando, meus pais, responsáveis pela minha existência, amor e saudades.

À Cristiane, minha linda e amada esposa, compreensão, amor e renúncia às horas de convívio.

À Thaís e à Beathriz, minhas filhas, razão de meu viver.

Às minhas colegas de mestrado, em especial às amigas da estrada: Solange, Donete, Celimara e Nirce, pela amizade, torcida e parceria.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha gigante e admirável orientadora, professora. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner: “Se cheguei aonde cheguei, foi porque me apoiei em ombros de uma gigante”.

## EPÍGRAFE

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

(Paulo Freire, 2000)

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.

**RESUMO:** Os estudos tradicionais de Língua Portuguesa se focalizam na gramática normativa, também conhecida como prescritiva. Porém há algumas décadas estudos do texto e do discurso trouxeram uma nova maneira de tratar o texto, o que vem ocorrendo desde os anos 1980. Além disso, com o advento das tecnologias da informação e de comunicação, é frequente a produção e a circulação de textos híbridos, ou seja, produzidos a partir de muitas semioses. Em eventos de letramento dessa natureza, os enunciados que fazem parte da vida dos adolescentes e dos jovens são, pois, produzidos e circulam em tecnologias que misturam som, imagem, movimentos e palavras em uma relação de múltiplos sentidos. Diante desse contexto, tratar o texto considerando somente o aspecto verbal é ignorar a dimensão das práticas significativas de usos de linguagens em que adolescentes e jovens estão inseridos. Assim sendo, para atender a uma proposta de ensino cujo objetivo seja compreender a produção de escrita em situações mais autênticas, é necessário considerar a relação entre adolescentes, tecnologia e ambiente virtual. O surgimento e a popularização de textos híbridos, em múltiplos contextos, torna ainda mais complexo o ofício do professor em trabalhar, na escola, o texto e o contexto. É exatamente essa complexidade que motivou os objetivos deste trabalho e, por consequência, a formulação da seguinte pergunta: – Que ganhos traz, para a produção escrita na escola, a exploração das atividades em ambiente colaborativo digital no Ensino Fundamental? Este trabalho é uma pesquisa qualitativo-interpretativa e de cunho etnográfico, com análise documental situada na área da Linguística Aplicada e compreende a produção do gênero “artigo de opinião”, produção essa realizada em grupos de cinco alunos aproximadamente, em ferramenta digital – Google Drive – conectada à internet. Os registros gerados por essa ferramenta formam o material de análise a partir do qual os dados deste estudo foram gerados. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Foz do Iguaçu e foram envolvidas duas turmas do nono ano. O objetivo geral consistiu em compreender que ganhos a exploração de práticas letradas em ambiente virtual colaborativo podem ser obtidos para a produção de escrita na escola. Já quanto aos objetivos específicos, consistem em analisar como as interações (intervenções e diálogos) entre os alunos constroem um saber relacionado à produção de textos escritos e como o contexto digital afeta a configuração do discurso proposto. A análise detectou que o deslocamento do foco do texto predominantemente verbal para enunciados multissemióticos trouxe alguns ganhos para a produção da escrita, como, por exemplo, a exploração da relação entre linguagem verbal e imagem, o uso de *link* e de *hiperlink* para estabelecer relação intertextual e aumentar o grau informativo e argumentativo do texto. A articulação das diferentes semioses, em uma multiplicidade de sentidos, amplia as ideias contidas nos textos finais dos grupos de alunos produtores. Detectou-se também que o emprego, por si só, de novas tecnologias não traz garantias de que a exploração de grandes quantidades de informações leve à produção de uma escrita de melhor qualidade do ponto de vista da integração de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Práticas de letramento. Produção escrita colaborativa.

**ABSTRACT:** Traditional studies of Portuguese language are focused on grammar rules, also known as prescriptive. But there are some text studies and decades of discourse brought new way to treat the text, which has been occurring since the 1980s. Moreover, with the advent of information and communication technologies, it is often the production and circulation of texts hybrids, or produced from many semiosis. In literacy events of this nature, the statements that are part of the lives of adolescents and young people are thus produced and circulate in technologies that combine sound, image, movement and words in a multi-way relationship. In this context, treating the text considering only the verbal aspect is to ignore the extent of any practical language usages in which adolescents and young people are included. Therefore, to meet a teaching project whose goal is to understand the writing production in more authentic situations, it is necessary to consider the relationship between teens, technology and virtual environment. The emergence and popularization of hybrid texts in multiple contexts, makes it even more complex craft teacher in work, school, text and context. And it is this complexity that motivated the objectives of this study and therefore the formulation of the question: - What brings gains for the production written at school, the exploitation of activities in digital collaborative environment? This work is a qualitative-interpretative and ethnographic research from documents located in the area of Applied Linguistics and comprises the production of gender "opinion piece" production that performed in five groups of students about in digital tool - Google Drive - connected to the internet. The records generated by this tool form the analysis of material from which the data in this study were generated. The overall objective was to conclude that earnings exploitation of literacy practices in collaborative virtual environment can be obtained for the production of writing in school. As for the specific objectives are to analyze how interactions (speeches and dialogues) between students build a knowledge related to the production of written texts and how the digital context affects the configuration of the proposed speech. The analysis found that the displacement of predominantly verbal text focus to set multisemiotic brought some gains for writing production, for example, exploring the relationship between verbal and image, using link and hyperlink to establish a relationship Intertextual and increase the informative and argumentative level of the text. The articulation of different semiosis, in a multiplicity of meanings, extends the ideas contained in the final text of groups produtores students. It was also detected that the use, by itself, does not bring new technology guarantees that the operation of large amounts of light information to produce a better quality writing point of view of integration skills.

**Keywords:** Portuguese language teaching, literacy practices, collaborative writing production.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – 1ª interação.....	57
Figura 2 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – 2ª interação.....	58
Figura 3 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – 3ª interação.....	59
Figura 4 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – 4ª interação.....	60
Figura 5 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação.....	61
Figura 6 –	G1 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto – 6ª interação.....	62
Figura 7 –	G1 - <i>Print</i> do Facebook– Versão final do texto .....	63
Figura 8 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – 1ª interação .....	65
Figura 9 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – 2ª interação.....	66
Figura 10 –	G2- Registros gerados no Google Drive – 3ª interação.....	67
Figura 11 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – 4ª interação.....	68
Figura 12 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação.....	69
Figura 13 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – 6ª interação.....	70
Figura 14 –	G2 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto - 7ª interação.....	71
Figura 15 –	G2 - <i>Print</i> do Facebook– Versão final do texto.....	72
Figura 16 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – 1ª interação.....	74
Figura 17 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – 2ª interação.....	75
Figura 18 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – 3ª interação.....	76
Figura 19 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – 4ª interação.....	77
Figura 20 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação.....	78
Figura 21 –	G3 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto - 6ª interação.....	79
Figura 22 –	G3 - <i>Print</i> do Facebook– Versão final do texto.....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Etapas de produção do texto colaborativo via Google Drive.....	54
Quadro 2 –	Processo de elaboração dos artigos de opinião pelos alunos no Google Drive.....	55

## LISTA DE SIGLAS

F:	Figura
G:	Grupo.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS</b> .....	13
1.1 LETRAMENTO.....	15
1.2 MULTILETRAMENTOS.....	19
<b>2 INTERNET E ESCRITA COLABORATIVA DIGITAL</b> .....	23
2.1 A INTERNET E SUAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS.....	27
2.2 CIBERESPAÇO, INTELIGÊNCIA COLETIVA E COMUNIDADES VIRTUAIS.....	31
<b>3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	37
3.1 A ESCRITA COMO PRODUSAGEM.....	37
3.2 A LINGUÍSTICA APLICADA (LA) COMO APORTE TEÓRICO PARA ESTA INVESTIGAÇÃO.....	41
3.3 O TIPO DE PESQUISA.....	42
3.4 A FUNÇÃO METAPRAGMÁTICA COMO DISPOSITIVO TEÓRICO ANALÍTICO.....	45
3.5 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
3.5.1 <i>A escola da pesquisa</i> .....	48
3.5.2 <i>As prescrições norteadoras do PPP (eixos de trabalho preconizados pelas Diretrizes Curriculares do Estado)</i> .....	49
3.5.3 <i>O livro didático adotado pela escola</i> .....	51
3.5.4 <i>As adaptações da proposta do livro didático para a produsagem no Google Drive</i> .....	51
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	55
4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS ARTIGOS.....	55
4.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>ANEXOS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

Com um mundo cada vez mais globalizado e, conseqüentemente, com o surgimento de novas tecnologias, o computador e a internet se tornaram fortes aliados das escolas como instrumentos pedagógicos que auxiliam na difusão/produção do conhecimento, tanto para professores quanto para alunos. Por meio desses equipamentos e mídia, ampliou-se o potencial de metodologias que podem ser empregadas nas aulas. Com isso podemos ter acesso a uma grande variedade de informações, de eventos, de imagens, etc., antes inexistentes ou inacessíveis na história da humanidade. Assim, se bem aproveitados esses novos recursos pela escola, fica possibilitada a realização de práticas pedagógicas mais eficientes e atrativas para os alunos – já que é conhecida de todos a afinidade das crianças e dos adolescentes com essas novas tecnologias.

Na escola temos atualmente a preocupação em tornar dinâmico o processo de ensino-aprendizagem, procurando efetivar ações que explorem o uso de ambientes digitais e suas ferramentas. As novas tecnologias são ferramentas que podem servir de apoio às disciplinas escolares e que, além de atenderem às necessidades de interação, preparam o indivíduo para atuar em uma sociedade cada vez mais imersa na cultura digital.

Em matéria de legislação e orientação educacional nacional, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deve permear o currículo e suas disciplinas, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, pois as TIC constituem formas de múltiplos letramentos.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB, apontando nessa mesma direção, destaca “[...] como forma de engendrar o entrelaçamento entre cultura, arte, ciência, trabalho e tecnologia, a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação” (BRASIL, 2013, Cap. X, p. 50).

Observamos, portanto, que, para o discurso oficial (PCN e DCNEB), o uso das novas tecnologias no ensino de línguas constitui uma importante via de ensino e de aprendizagem, uma vez que auxilia professores e alunos a desenvolverem a

capacidade de acessarem e de produzirem novos conhecimentos e novos tipos de linguagem.

A comunicação em ambientes virtuais é um meio necessário para a interação. Dessa forma, os estudos da linguagem vêm incorporando, em sua pauta de investigações, temas relacionados à escrita nesses ambientes. Assim, o recorte deste trabalho se insere justamente nessa pauta, tendo em vista que problematiza o uso de ambiente colaborativo digital como ferramenta de produção da escrita na escola. Entendemos que a escrita colaborativa, ao mesmo tempo em que se oferece como uma possibilidade a mais para o ensino e a aprendizagem de línguas, torna-se um desafio para a prática docente, pois altera a forma de interação do professor com a escrita dos alunos.

A linguagem é um produto da cultura, mas também é o instrumento mais importante para sua difusão. A escola, como problematizadora e difusora da cultura e do conhecimento, agrega sujeitos de diferentes culturas, de diferentes segmentos sociais, tornando-se, em grau menor, uma reprodução da sociedade.

Para se apropriar do conhecimento, produzir conhecimento e obter êxito nas interações sociais, é importante que o aluno saiba manusear a linguagem em seus diversos contextos, em seus diversos níveis. Para tanto, é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa promova um estudo que facilite o trânsito dos alunos pelos diversos tipos de contextos comunicativos. Para isso, precisamos ressignificar e redimensionar nossa concepção de texto, principalmente quando o contexto é em ambiente colaborativo virtual.

Mesmo antes da produção e difusão das TIC na formação escolar, buscando novos paradigmas em relação ao ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1960, começou a aumentar a preocupação, entre os linguistas, sobre o ensino de línguas, de maneira que a Linguística se tornou uma área ampla de pesquisas.

Depois, principalmente a partir dos anos de 1980, os estudos linguísticos começaram a apontar para a necessidade de analisar a linguagem enquanto uma prática social realizada pelo homem (GERALDI, 2000). A Linguística Textual (LT), uma área de estudos que no Brasil tomou corpo nessa época (KOCH, 2004), trouxe um novo modo de tratar o texto, um novo jeito de olhar para o texto. O texto passou a ser visto não mais como um amontoado de frases, mas como “[...] unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25). A

concepção de texto cunhada pela LT implicou considerá-lo situado num contexto de produção. Outras vertentes, como a Pragmática, a Análise do Discurso e a Análise da Conversação, também se ocuparam dos usos sociais da linguagem, cada uma segundo seus propósitos investigativos, levando em conta aspectos como o contexto sócio-histórico de uso da língua, as relações sociais e culturais entre os falantes, os lugares de onde se fala e as relações de poder aí imbricadas, os já ditos e as relações intertextuais.

Toda a gama de conhecimentos produzidos pelos estudos da linguagem aponta para a possibilidade de a escola trilhar caminhos efetivos de ensino-aprendizagem dos usos concretos da língua em contextos diversos. Assim, quanto ao objetivo geral do presente trabalho de pesquisa, trata-se de inferir que ganhos a exploração de práticas letradas em ambiente virtual colaborativo pode gerar mediante a produção de escrita na escola. No intuito de alcançar esse objetivo de pesquisa, as ações estão mais especificamente planejadas visando os seguintes objetivos específicos: (i) analisar as convergências de linguagens na composição do texto multissemiose e (ii) analisar os efeitos do ambiente colaborativo na produção da escrita.

As seguintes questões norteiam esta pesquisa:

– Como as interações (intervenções e diálogos) entre os alunos constroem um saber relacionado à produção de texto escrito?

– Como o contexto digital colaborativo afeta a configuração dos textos no gênero do discurso “artigo de opinião” proposto?

– Quais são os efeitos de sentido produzidos pela linguagem multissemiótica na composição dos textos?

A consecução dos objetivos e a busca pelas respostas às perguntas explicitadas acima resultaram neste trabalho, que ora se apresenta com a seguinte configuração: no primeiro capítulo, intitulado “Letramento e Multiletramentos”, retomamos a noção de letramento conforme elaborada por estudiosos da área, com ênfase em formas de letramento e de multiletramentos; no segundo capítulo, “Tecnologia – Escrita Colaborativa Digital”, abordamos as TIC e a noção de ciberespaço, enfocando comunidades virtuais; no terceiro capítulo – “Aporte Teórico-Metodológico” – expomos a metodologia da pesquisa, situando-a no campo da Linguística Aplicada, e apresentamos o tipo e o contexto deste estudo, bem como

o dispositivo teórico-analítico utilizado; o quarto capítulo – Análise dos Dados – é dedicado à apresentação e à análise dos dados gerados, com vistas a perceber se houve, e quais foram os ganhos que o uso de ambiente colaborativo virtual trouxe para a produção escrita na escola. Nas “Considerações Finais”, retomamos os propósitos da pesquisa, a síntese do percurso empreendido e dos resultados alcançados, ponderando sobre avanços e falhas ocorridos no processo, e sobre o tipo de contribuição que a pesquisa oferece ao ensino da produção escrita na escola.

## 1 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo trilhamos o caminho das principais concepções de práticas de leitura e escrita que se configuraram como nascente e o escopo do conceito de letramento(s), destacando com isso o propósito de compreender os novos desafios lançados à produção da escrita na escola em um momento de explosão de textos multissemióticos em contextos de uso de novas tecnologias bastante complexas quando comparadas às tradicionais: livro didático, caderno, caneta, quadro-negro e giz.

Toda linguagem tem por objetivo a comunicação. A vida do ser humano é permeada pelos atos de comunicar. Comunicamos nossa alegria, nossa dor, nossa vida, enfim, num processo comunicativo entre as pessoas há muitos objetivos e interesses em questão. Muito antes de frequentar uma escola e estudar um idioma, somos usuários da língua e, nessa interação com o outro, ampliamos nosso léxico, num processo que lembra a antropofagia modernista, incorporamos as vozes do outro. O significado das palavras e dos enunciados não se limita somente ao aspecto lexical, mas também ao seu exterior, nas relações e interações sociais. Os estudos de Bakhtin (2003[1952-53/1979]) nos mostram a necessidade de considerar as intenções que residem em todo enunciado e os juízos de valor envolvidos no processo de leitura e de escrita, tanto no tema quanto no locutor, levando em conta as características das circunstâncias das atividades humanas. É a língua relacionando-se com seu exterior.

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que rodeiam. (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 283).

O discurso é marcado pela heterogeneidade de diversas vozes que vêm de outros discursos. Bakhtin trata do dialogismo para destacar que o ouvinte não é passivo, que ele tem uma atitude responsiva. Assim, o ouvinte concorda ou discorda (total ou parcialmente). O indivíduo adapta, apronta-se para executar uma reação a toda percepção e compreensão de um discurso. Os sujeitos elaboram uma resposta, seja de concordância, de discordância, para redizê-lo, para completá-lo, dentre outras possibilidades de diálogo em suas atividades diversas. Assim, se todo ouvinte

pode se tornar falante, todo enunciado é *prenhe* de respostas. Essas múltiplas respostas de um enunciado formam uma corrente complexa de enunciados, sendo que é com essa complexidade que os falantes se relacionam:

Todo falante é por si mesmo um respondente, em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 272).

Bakhtin, em sua teoria de "gêneros de discurso", propõe uma análise que requer bastante cuidado entre forma de enunciado e sua situação de produção, e responde, a partir de um viés sócio-histórico-cultural, às complexas questões abordadas pelas análises de enunciados contemporâneos cuja principal marca é a hibridação de textos e os diferentes modos de composição deles.

Para o autor, a situação de comunicação limita o tratamento do tema, sobretudo a esfera de circulação, pois envolve os potenciais participantes – interlocutores – e o tipo de relação social, se é pessoal ou institucional. Na pesquisa que empreendemos pudemos observar principalmente os efeitos da esfera de circulação – ambiente virtual colaborativo (Google Drive), no que tange ao tipo de interação estabelecido entre os alunos participantes das atividades de escrita, como discutimos no capítulo 3, subtítulo *O Contexto da Pesquisa*.

O autor anteriormente mencionado orienta que o significado de um enunciado não é apenas produto de um determinado contexto. Diferentemente, é definido pelas relações de valor envolvidas nos contextos de comunicação, como a representação que os interlocutores têm de si, do lugar social de onde falam, do conteúdo em jogo. Esses valores são instáveis, deslocados de acordo com o tempo, a cultura e as situações.

A flexibilidade da teoria de gêneros de discurso bakhtiniana permite uma análise bastante significativa dos gêneros híbridos dos novos letramentos, uma vez que mídia e tecnologia integram a situação de produção de um enunciado e, desse modo, possibilitam novas formas de composição e estilo que culminam em novas formas de produzir significações. De acordo com o que afirmam Berkenkotter e Huckin (1995), o gênero híbrido é formado por estruturas retóricas inerentemente

dinâmicas que podem ser manipuladas de acordo com as condições de uso. Dessa forma, a inserção de mídias e tecnologias na situação de comunicação permite compreender a complexidade do funcionamento de enunciados presentes em esferas de circulação que podem delas se apropriar – como é caso do jornalismo de informação presente nas esferas impressa, radiofônica, televisiva e digital. De acordo com a mídia, podemos selecionar diferentes semioses para a produção das significações intencionadas em um determinado contexto.

Os diferentes tipos de mídias (impressa, radiofônica, televisiva e digital) selecionam diferentes modos de compor um enunciado. Na mídia impressa, por exemplo, em um veículo jornalístico, há possibilidade de inserção de fotolegendas e infográficos. A combinação dessas diferentes semioses confere efeitos no estilo do enunciado.

Atualmente nossas relações sociais e, principalmente, as relações dos adolescentes e dos jovens, são mediadas pela internet, por múltiplas informações, bate-papos, criação e recriação colaborativa, redes sociais, dentre outros recursos. São práticas sociais de uso da língua proporcionadas pela expansão e intensificação das TIC e da internet. A escrita, em todas essas situações, está sempre presente, entrelaçando-se a diferentes semioses.

Dessa forma, a teoria de gêneros de discurso bakhtiniana, ao propor uma análise cuidadosa da relação entre forma do enunciado e sua situação de produção, a partir de um olhar sócio-histórico e cultural, responde às complexas questões levantadas pelas análises de enunciados contemporâneos marcados pela hibridação de diferentes modos de produzir significados. A partir desse entendimento, a seguir refletimos sobre o letramento, um conceito que engloba a apropriação e os usos sociais da leitura e da escrita, e ao qual nosso estudo se relaciona.

## **1.1 Letramento**

Ao avaliar a importância que a escrita tem em nosso cotidiano e as funções que desempenha na sociedade, podemos considerar que se trata de uma das maiores realizações da humanidade. Percebe-se que, desde o seu surgimento até a contemporaneidade, a linguagem escrita passou por mudanças que vão desde a fase pictórica, passando pela ideográfica, até chegar à fase alfabética. A partir daí, produz-se a necessidade de as pessoas se apropriarem do sistema de escrita, bem

como das tecnologias inerentes a seu uso. Nesse contexto, o conceito de alfabetizar refere-se à aprendizagem do sistema de escrita e de suas tecnologias<sup>1</sup>, e também como uma forma de favorecer o letramento.

A concepção de letramento contida nas publicações de Kleiman, Tfouni e Soares contribuiu para dimensionar e redimensionar a compreensão sobre ler e escrever, e sobre os desafios de ensinar a ler e a escrever. Segundo Soares (2004), por exemplo, o termo “letramento” foi empregado a partir da década de 1980, como tradução do termo *literacy*, da língua inglesa.

No Brasil, a palavra “letramento” teria sido usada pela primeira vez por Mary Kato, com o propósito de diferenciar o processo individual da escrita (alfabetização) do processo social de interação com a cultura escrita (KLEIMAN, 1995).

A autora critica posturas que têm tentado definir a alfabetização — referimo-nos aqui à alfabetização escolar — mediante o emprego de conceitos muito abrangentes, considerando-a um processo que começaria na infância e se estenderia por toda a vida e que não se esgotaria no aprendizado da leitura e da escrita. Ao contrário, em seu ponto de vista, não é um processo permanente de aquisição do sistema de escrita alfabética. Então, assim que esse sistema é aprendido pelos alunos, o que pode levar mais de um ano de escolarização, o processo de alfabetização estaria concluído. Depois, no entanto, restaria ainda ampliar os modos de uso da escrita, pelos alunos, a fim de expandir suas formas de apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo homem, bem como seus modos de interação social. Esse seria o campo do letramento, como discutimos a seguir.

Conforme Soares (2003, p. 15), alfabetização é “[...] o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Quanto a letramento, a autora (2004, p. 15) considera-o como “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Dessa forma, podemos entender que letramento é fazer uso social da escrita, compreendendo as habilidades de ler e de escrever, de produzir diferentes gêneros textuais, de usar a escrita para encontrar e para fornecer informações.

---

<sup>1</sup> Inicialmente as tecnologias de escrita incluíam objetos como pedra e papiro e utensílios como galhos, pena, tinteiro. Mais tarde compunham-se de papel, lápis, caneta etc. Atualmente englobam desde os objetos mencionados, até as TIC.

Muitas pessoas, mesmo alfabetizadas, não necessariamente adquirem competências para o uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas. E é justamente para arrolar e medir essas habilidades necessárias ao uso que o conceito de alfabetismo é delineado: “O alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2003 [1995], p. 33). Diante da diversidade social, cultural e histórica dos diferentes contextos, confirmada principalmente pelos estudos antropológicos, sociológicos e etnográficos, limitar o alfabetismo a um único conceito pode mostrar-se simplista e improdutivo.

Desse modo, a noção de alfabetismo é desdobrada em níveis de alfabetismo, que envolvem tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita, e esses níveis são medidos em exames individuais e em pesquisas nacionais como o INAF<sup>2</sup> – Indicador de Alfabetismo Funcional. Conforme esse indicador, o conceito “analfabeto” é atribuído aos que não conseguem realizar tarefas avaliadas como simples, que envolvem a leitura de palavras e de frases; o conceito “rudimentar” em leitura corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou uma pequena carta); o conceito “básico” se aplica às pessoas que podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências; e o conceito “pleno” refere-se a pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, e realizam inferências e sínteses.

Nas escolas, de um modo geral, a concepção de alfabetismo é pautada na mediação de habilidades, sem a exploração de práticas de leitura e escrita situadas em contextos significativos para um grupo ou outro. As atividades limitam-se à avaliação da habilidade pela habilidade. A leitura e a produção de textos estão voltadas à atribuição de nota, de acordo com o cumprimento ou não dos objetivos, como, por exemplo, a compreensão da proposta de produção de texto e a

---

<sup>2</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa realizada em parceria com a ONG Ação Educativa e com o IBOPE, que mensura o nível de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de realização de cálculos aplicadas ao cotidiano. (Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2015).

capacidade de articular informações de maneira clara e coesa. Dessa forma, as atividades orbitam em torno dos alfabetismos, e ficam alheias às práticas da escrita e leitura presentes na sociedade.

Diferentemente de Soares (2004), Kleiman (1995) diz que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e a manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, pois, atualmente, a linguagem se manifesta de diversas formas e em diferentes contextos. Além de aprender a ler, o usuário da língua deve ter a habilidade de transitar pelos diversos contextos comunicativos e usar os diferentes tipos de linguagem.

Considerando que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente em práticas diferentes, dir-se-á que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (mas também pode ocorrer fora dela, na família, por exemplo).

Afirma-se, com isso, que um sujeito pode ser considerado letrado, mesmo sem ser alfabetizado, pois, para Kleiman, o conhecimento da cultura escrita ocorre independentemente da alfabetização. Exemplifica que uma criança, mesmo sem ser alfabetizada, participa de eventos do mundo da escrita e compreende as estratégias orais de leitura quando ouve a leitura de uma estorinha antes de dormir.

Entendemos que esse tipo inicial de interação com a cultura escrita representa uma forma de participação em atividades de letramento. Queremos, contudo, crer que essa interação é insuficiente para determinar que a criança conhece a cultura escrita, uma vez que esta representa muito mais do que ouvir e compreender o que é lido por outra pessoa. A definição apresentada pela autora nos autoriza essa inferência de que letramento é “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Neste trabalho de pesquisa, esses conceitos de letramento são fundamentais a fim de que se diferenciem os episódios de interação entre os alunos e os modos como cada um empregará a tecnologia na participação das atividades.

Os “eventos de letramento” pesquisados constituem a escrita digital colaborativa de texto do gênero “texto de opinião” e as formas como os sujeitos se comunicam na ferramenta *Wiki*. As relações intertextuais que estabelecem, dentre outras, constituem “práticas de letramento” a serem analisadas. Tal como o fazem os

autores, essas “práticas de letramento” norteiam como os sujeitos concebem o respectivo “evento de letramento” com o qual estarão envolvidos.

Vale destacar que eventos de letramento e práticas de letramento se assentam na compreensão da natureza social do letramento, que teve origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas denominado *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)*. Shirley Brice Heath caracterizou como “evento de letramento” qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Já Street criou a expressão “práticas de letramento”, conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento. Pensar em letramento na contemporaneidade implica considerar os novos letramentos, o que inclui a noção de multiletramentos, voltada às práticas sociais de linguagem que incluem diferentes condições de produção e diferentes tecnologias. Na próxima seção abordamos esse tema.

## **1.2 Multiletramentos**

Com o propósito de analisar as “novas práticas de letramento” que emergem desse contexto de expansão e desenvolvimento de novas tecnologias, foi cunhada uma outra perspectiva de estudo das práticas de letramento: o estudo dos “novos letramentos”, estudo realizado por autores como Colin Lankshear e Michele Knobel.

Em 2015, numa entrevista à Revista Comunicação e Educação, do Departamento de Comunicações e Artes do ECA/USP, que tem publicações voltadas para as inter-relações entre Comunicação/Cultura/Educação, Lankshear e Knobel dizem que a aprendizagem social ocorre em contextos de “[...] interações estáveis, especialmente com outros em torno de problemas ou ações [...]”, nos quais há coisas a serem feitas, conhecidas, entendidas, dominadas.

A aprendizagem social é colaborativa, no sentido de que os participantes falam, escrevem, etc. sobre o que eles estão fazendo e tentando entender,

conseguindo compreender conceitos, princípios e procedimentos por meio de suas interações comunicativas.

Assim, a aprendizagem social enfatiza aprender a ser e não simplesmente sobre algo. Lankshear e Knobel (2007) ainda afirmam que, se tomarmos um exemplo familiar de como os jovens usam as novas tecnologias para criar mídia popular, como animações ou *trailers* de filmes, podemos ver o aprendizado social em ação. Segundo os estudiosos, ao tentar criar algo, esses jovens se deparam com situações e problemas que são novos para eles. Eles devem explorar e resolver problemas, e podem encontrar arranjo ou solução alternativa. Quando fazem isso, frequentemente compartilham, *on-line* ou face a face, com os pares envolvidos na mesma atividade.

É importante destacar que, nessa abordagem, em se tratando de textos, o foco na dimensão linguístico-semiótica, tradicionalmente presente na quase totalidade de trabalhos de letramento, é deslocado para o olhar direcionado aos usos sociais e culturais de tecnologias. Sob essa ótica, as novas tecnologias mobilizam novos conhecimentos, que incidem em novas formas de compor um texto e que vão muito além do emprego do sistema de escrita alfabética. Na pesquisa em foco, estamos atentos às formas de composição dos textos dos alunos participantes, observando que recursos linguísticos, verbais e não verbais, são por eles utilizados tendo em vista o propósito comunicativo estabelecido previamente.

Conforme ensinam Lankshear e Knobel (2007), existem outras formas de linguagem envolvidas nos letramentos. Para sustentar essa ideia, eles exemplificam sobre um trecho codificado de fala levado à internet na forma de *podcast*, denominação de um arquivo de áudio digital contendo imagens e *links*. O *podcast* geralmente é em formato MP3 (*Moving Picture Experts Group 1 – MPEG - Audio Layer 3*). Trata-se de um arquivo de computador extremamente comprimido. Esse formato é utilizado para a gravação de áudio, músicas ou AAC (acrônimo de *Advanced Audio Coding*), que, em português, significa Codificação de Áudio Avançado contendo imagens e *links*.

A variedade de linguagens, de mídias e de tecnologias disponíveis atualmente requer dominar conhecimentos e procedimentos que possibilitem a produção e o uso de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Para Rojo (2012), trata-se de condições necessárias para a interação em ambientes digitais mediados pelas TIC.

Segundo a autora (2012, p. 21), nesse contexto digital são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e múltiplos letramentos (os multiletramentos). Rojo faz referência ao termo *multiliteracies*, em texto publicado pelo *New London Group* em 1996. Os multiletramentos funcionam, segundo ela, pautando-se em algumas características importantes: (i) são interativos (colaborativos); (ii) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e (iii) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (2012, p. 23). Assim, nesse contexto, temos uma dinâmica bastante variada de produção de enunciados. Para uma melhor retórica, misturam-se os recursos da linguagem digital e os papéis de produtor, de leitor colaborador e de produtor se alternam.

Conforme a ótica da chamada pedagogia dos multiletramentos<sup>3</sup>, o aluno é multifacetado, e possui muitas maneiras de exercer sua humanidade. Dessa forma, amplia-se o significado de letramento e multiletramento e discute-se o papel da escola nesse novo contexto, como podemos perceber nos estudos de Custodio (2013, p. 20): “O conceito de multiletramentos articulado pelo Grupo de Nova Londres<sup>4</sup> [...] aborda especificamente os letramentos recorrentes na atualidade na relação com o papel que a escola deve desempenhar diante das novas demandas da realidade do alunado”.

Refletindo sobre o papel da escola contemporânea, Kalantzis e Cope (2006) asseveram que o atual currículo escolar não possibilita o atendimento à diversidade cultural e social dos alunos, porque seu trabalho continua centrado nas letras impressas, portanto a escola não teria participado e incorporado mudanças nas formas de relação social e de interação com a linguagem. Reconhecemos que esse é um desafio colocado para essa instituição de educação formal, não só do ponto de vista de inserir tais mudanças em sua pauta, mas também de ressignificar sua própria atuação.

---

<sup>3</sup> A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em 1996 em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em uma reunião de pesquisadores dos letramentos. Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma "pedagogia") os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presente nas salas de aula e de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

<sup>4</sup> O Grupo de Nova Londres é formado, principalmente, por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norma Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (CUSTÓDIO, 2013, p. 20).

Assim, portanto, para que se realize essa proposta de mediação didática, apoiamo-nos em uma noção bastante importante para a realização dela, de acordo com Rojo (2012), a abordagem de “gêneros do discurso” proposta por Bakhtin (1989[1934-35/1975]; 2003[1952-53/1979]), sendo que essa abordagem destaca a situação de produção de um texto, a sua composição, o seu estilo e o seu tema, de uma maneira flexível e que prevê a hibridização como forma de compor os textos. Os estudos sobre multiletramento indicam que o aluno contemporâneo deve estar preparado para interpretar a linguagem em suas diferentes representações.

O aluno do século XXI precisa se desenvolver de forma global. Daí se segue, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem não pode mais acontecer por áreas de desenvolvimento, mas de uma maneira que contemple os aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e da comunicação conjuntamente. Suprir os interesses dessa educação pluralista, no âmbito escolar, não é tarefa simples. Feitas essas considerações sobre letramento e multiletramentos, no capítulo a seguir abordamos o uso de ferramentas digitais no ensino escolarizado, tendo em vista a sua relação com os usos sociais da escrita.

## 2 INTERNET E ESCRITA COLABORATIVA DIGITAL

A escrita é uma produção essencialmente humana. Através dela pensamos, sentimos, solicitamos, enfim, comunicamos. De um modo geral, a escrita, assim como a fala, pressupõe a figura de um interlocutor e a de um leitor inserido em diversos contextos comunicativos. Assim inseridos, é fundamental que tenhamos clareza sobre o que estamos escrevendo/lendo. Em um mundo multiletrado, a escola tem como grande desafio formar alunos proficientes em leitura e em escrita.

Nossa sociedade exige que a escola forme alunos com conhecimentos mais vastos do que aqueles em que simplesmente se reproduzam conteúdos. Exigem-se atualmente as habilidades de ler, de interpretar, de produzir, de criar, de recriar e de comunicar suas ideias. Fazer com que os alunos sejam capazes de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, assumindo a palavra e produzindo textos eficazes nas mais variadas situações, essa tem sido a proposta do ensino de Língua Portuguesa. Isso requer um trabalho bastante intenso por parte do professor.

Geraldi (1997) reputa o texto como ponto de partida para o ensino de línguas nas escolas, e como ponto de chegada. O autor justifica seu posicionamento nos seguintes termos:

[...] é [...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Dessa forma, a escrita pode representar o momento em que os sujeitos tomam a palavra para efetuar um trabalho de produção de discursos, trabalho que se concretiza na elaboração de textos. Com isso, a escrita teria significado “para valer” (GERALDI, 1996, p. 137). Aumentar a competência discursiva do aluno para atuar nos mais variados contextos de interação engloba aprender a escrever, ter contato com um repertório variado de textos escritos em sua diversidade de gêneros, pois textos de gêneros distintos são organizados de diferentes maneiras e aumentam o repertório cultural do aluno.

As opiniões diversas sobre alfabetização, alfabetismos e letramento(s) evidenciam que as práticas de leitura e escrita não são atividades exclusivas da escola, em que a criança adentraria sem nenhum conhecimento nesse domínio. E,

nesse sentido, problematizaram a necessidade de os educadores conhecerem o percurso letrado das crianças e dos jovens aquém e além da sala de aula para a atuação autêntica no ensino (ROJO, 2012). A leitura e a escrita no meio digital têm dado ao ensino de Língua Portuguesa uma nova dimensão por torná-lo mais fluido e dinâmico – aponta a autora.

Embora os livros impressos tenham sido historicamente o meio mais importante para a difusão de conhecimentos, atualmente deixaram de ser apenas impressos e passaram a ser distribuídos por meio eletrônico através de e-book, de forma que podem ser lidos no *ipad* ou no *tablete*, por exemplo. Assim, temos vastos recursos para manter viva nossa história. Através desses suportes, o conhecimento, a história, a informação vem ilustrada, animada e sonorizada de maneira bastante estimulante e atrativa.

Dentre os principais objetivos da escola, destaca-se a “[...] formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Art. 22, Lei Federal n.º 9394/1996), de forma tal que todas as ciências devam estar presentes nela e o professor deva ser o mediador que, através de diferentes metodologias, explore com os alunos todo o conhecimento desenvolvido e acumulado pelo homem ao longo de sua história. Assim, destaca-se que os recursos e as ferramentas para a aquisição da informação e do conhecimento estão mudando as relações de ensino-aprendizagem, articulando conhecimento e tecnologia.

É necessário querer ousar, ver o mundo de outro modo, perceber que hoje o mundo exige um cidadão mais preparado, com conhecimento e informação, para que possa agir como sujeito e não como objeto de sua história, que saiba fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial.

Para isso, saber utilizar fontes variadas de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento contribui também para que se utilize a língua de modo variado e mais atuante, dando mais autonomia ao usuário dessa língua. Os recursos digitais empregados na produção textual têm modificado a relação autor-texto-leitor. O computador e a internet tornam-se mediadores de novas práticas de leitura e escrita, possibilitando diversas formas de interação com a linguagem textual.

O texto digital permite às pessoas interagirem com ele e sobre ele. A essa interação – que permite a uma pessoa inúmeras possibilidades de intercâmbio proporcionadas pelo texto digital e que, de igual modo, permite produzir e interpretar

informações – dá-se o nome de hipertexto<sup>5</sup>. Segundo Lévy (1998, 1999), esse conceito se refere ao tipo de texto eletrônico disponibilizado pelas redes de computadores, composto por nós e por conexões. O hipertexto pode ser acessado aleatoriamente em qualquer computador (e aparelhos similares) e por qualquer usuário, em qualquer lugar do mundo, e de modo simultâneo. O hipertexto supõe a ideia de uma leitura não linear de texto, em um contexto tecnológico, constituindo um novo sistema de escrita e de leitura. Com isso, a pessoa tem inúmeras possibilidades de interação e intercâmbio proporcionadas pelo contexto digital. Conforme Braga (2004), o hipertexto é uma continuidade do texto impresso. A autora diz que:

A organização estrutural do hipertexto recupera e expande formas de relações inter e intra-textuais já exploradas nos textos impressos, principalmente os de natureza acadêmica. Os recursos de escrita, como, por exemplo, as notas de rodapé, as referências feitas a outros textos ou as conexões explicitamente indicadas – que convidam o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura de um texto específico – desempenham uma função próxima daquela a ser preenchida pelos *links* digitais. (BRAGA, 2004, p. 146).

Mesmo assim, no entanto, segundo a autora, há uma diferença fundamental: na tela, essas ligações vão além de expansões ou relações secundárias e passam a ser centrais na estruturação do texto.

Em nosso cotidiano escolar ouvimos de outros colegas professores críticas quanto ao modo como os jovens escrevem utilizando as ferramentas digitais. Os professores questionam por que nelas os alunos se sentem bem ao escrever utilizando os mais variados gêneros textuais digitais e, por outro lado, na sala de aula, os alunos apresentam dificuldades em produzir textos nos gêneros propostos pelo professor, e até mesmo demonstram desinteresse.

---

<sup>5</sup> O termo "hipertexto" remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas *hiperlinks*, ou, simplesmente, *links*. Esses *links* ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de "linkar" ou de "ligar" textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador francês Roland Barthes, que concebeu, em seu livro "S/Z", o conceito de "Lexia", que seria a ligação de textos com outros textos. Em termos mais simples, o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do *link* abordado. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a World Wide Web, no entanto a internet não é o único suporte onde esse modelo de organização da informação e produção textual se manifesta. (fonte Wikipédia, consultada em 21/10/2015).

Percebe-se que, em função da popularização dos aparelhos móveis e da facilidade de acesso à internet, os jovens têm uma maior interação com os textos que circulam na rede. A linguagem usada na rede mundial de computadores pelos estudantes permite um novo olhar para a questão do ensino formal regular e para a variação linguística promovida pelos gêneros digitais desenvolvidos nesse novo espaço de interação. Como professores, percebemos que é necessário aprender a lidar com os novos fenômenos linguísticos que vêm da internet e com outras inovações que surgem a todo instante em nossa sociedade.

Embora as novas tecnologias sejam vistas por alguns colegas como “novos problemas” por não saberem lidar com elas, cabe ao Estado investir na formação docente e ao professor o papel de destacar, para o aluno, a importância em lidar com os gêneros digitais, de forma que consigam ter a percepção da pluralidade de gêneros discursivo-textuais e de saber usá-los nos contextos pertinentes. A web 2.0<sup>6</sup>, pela sua forma interativa de agregar os usuários, tem provocado muitas mudanças no que tange ao acesso à informação, à construção e à divulgação do conhecimento. As possibilidades de se aprender colaborativamente surgem como uma resposta à tradicional estrutura estática da internet 1.0. Adotam-se novas plataformas em que as aplicações são fáceis de usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores, mais interações e mais intercâmbios e cooperações.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007), os protagonistas desse novo cenário digital são os jovens da geração Y, aqueles nascidos na década de 1990, época na qual foi iniciada a expansão das TIC. Nessa época, mesmo com poucas ferramentas, textos inusitados e multimodais foram criados por esse público, e disparados em escala global pela internet em pouco tempo e com pouco custo. Tal tarefa anteriormente era restrita a especialistas e agora, com desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras, tais tarefas podem ser realizadas por pessoas comuns, a partir de uma gama de possibilidades de criação disponível na rede mundial de computadores. Esse novo modelo está modificando as relações de ensino-aprendizagem e, por consequência, modificando a educação formal.

---

<sup>6</sup> "Web 2.0" é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media<sup>[1]</sup> para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo *wikis*, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais, blogues e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e de participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações.

## 2.1 A internet e suas ferramentas tecnológicas

Embora a escola pública tenha seus laboratórios de informática sucateados e uma rede *wi-fi* inoperante, com a popularização e o baixo custo de aparelhos móveis conectados e com ferramentas para ensinar, a internet e suas novas tecnologias oportunizam estratégias de ensino. Essas ferramentas podem ser usadas para produzir uma nova mídia (digital) e também podem integrar as produções das velhas mídias (analógicas).

Muitos programas, seriados, videocliques musicais e filmes antigos veiculados pela televisão de sistema analógico, estando agora digitalizados, podem ser baixados em computadores, em *tablets* e em celulares. Essas mudanças e a integração das velhas mídias também ocorrem com os arquivos de sons que, uma vez convertidos em formato MP3, a partir de ferramentas gratuitas e disponíveis na internet, podem ser ouvidos com qualidade e editados nas tecnologias digitais. As fotografias, cuja imagem era restrita à captura da câmera, agora podem ser retocadas, receber outros elementos visuais, ter o foco e as cores modificados, dentre outras possibilidades artísticas digitais proporcionadas por aplicativos de edição de imagens como o *Photoshop*.

É possível também produzir, a partir de ferramentas de edição gratuitas e disponíveis na internet, recortes de todas essas semioses, recortes esses que são frequentemente misturados pelos usuários de formas imprevisíveis e para cumprir os mais diferentes propósitos. Situações como “[...] você já pode ter ouvido essa música, já pode ter lido esse texto, já pode ter visto esse vídeo, já pode ter assistido a essa cena [...]”, constituem formas de compor textos, editar áudio e vídeo denominadas *remixing* e parecem ser as composições preferidas dos adolescentes e jovens.

Criar espaços digitais, ou seja, mundos virtuais que se enriquecem coletivamente, tudo isso está diretamente relacionado à cibercultura e à cultura remix, conforme Pierre Levy. Esse panorama compõe o pano de fundo do que Henry Jenkins (2008, p. 27) denomina “cultura da convergência”. Ele diz que a convergência é um processo cultural. Refere-se ao fluxo de imagens, de ideias, de histórias, de sons, de marcas e de relacionamentos através do maior número de canais midiáticos possíveis. Trata-se de um fluxo moldado por decisões originais,

tanto em reuniões empresariais quanto em quartos de adolescentes. Esse fluxo é moldado pelo desejo de empresas de mídia de promover ao máximo as marcas e pelo desejo dos consumidores de obter a mídia que quiserem, quando e onde quiserem.

Para Jenkins (2008), as convergências de mídias não ocorrem nas máquinas, mas, sim, na mente dos consumidores e em suas redes sociais. Segundo ele, devemos enxergar a convergência a partir da relação interconectada que as pessoas passam a ter com as novas mídias. Ele cita os usos do aparelho celular como exemplo da “cultura da convergência”, aparelho no qual telefonar (finalidade que impulsionou a invenção desse produto) é uma dentre as muitas de suas funções, tais como ouvir músicas, ter aplicativos para ver *trailers* de filmes, para *games*, *e-mails*, redes sociais e até ler romances.

Desenvolver tecnologias que possibilitem a convergência tem sido o centro das atenções de empresários, não apenas no sentido de novos *hardwares* e *softwares*, mas também na produção de estratégias de estrear filmes e, em seguida, o seu respectivo *videogame*, lançar novas trilhas sonoras e, concomitantemente, controlar a pirataria.

Conforme Jenkins (2008), cada mídia funciona como uma peça de quebra-cabeça e a junção de todas as peças cria um conjunto completo, um entendimento maior sobre o assunto. Esse modelo transmidiático representado pelo gênero híbrido abre, portanto, possibilidades de as pessoas escolherem se querem ou não se envolver mais com determinadas narrativas. Nesse contexto, Jenkins destaca que a convergência não é produto das novas técnicas, e sim das novas interações sociais promovidas nesse cenário, que aborda pela noção de inteligência coletiva de Pierre Lévy (1998).

Se, por um lado, usuários funcionando como produtores têm múltiplas experiências no universo digital, por outro, o mesmo ocorre com os integrantes de instituições corporativas. Mesmo assim, contudo, a circulação de conteúdos de diferentes mídias e além das fronteiras nacionais na rede mundial de computadores depende da participação dos consumidores.

Jenkins criou a expressão “cultura participativa” pensando no contexto norte-americano, mas com uma abrangência mais mundial de produção cultural. Quando aproximamos as discussões teóricas e as propostas de intervenção contidas em documentos que falam de contextos distintos, buscamos caminhos que multipliquem

e potencializem possíveis associações, que transformem o original sem substituí-lo, acrescentando novos sentidos à tradução. Segundo Jenkins (2008), essa cultura participativa desloca a noção de passividade com frequência atrelada aos espectadores. Participantes não são igualmente produtores: uns têm mais habilidades e/ou poderes que outros para participar dessa cultura.

Na verdade, nesse modelo de cultura participativa há já todo um arsenal de instrumentos disponíveis aos usuários, de sorte que a troca de informações entre eles tem dispensado a frequente consulta a especialistas e a produção individual de conhecimento. As práticas dessa interação são guiadas pelo princípio de que “[...] nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático” (JENKINS, 2008, p. 28).

Muitas vezes atribui-se às tecnologias as causas da indisciplina em sala de aula. Essas tecnologias são vistas, de um modo geral, como responsáveis pela desatenção dos alunos e também responsáveis pela falta de diálogo das crianças e dos adolescentes com os adultos. Em decorrência disso, e também pela falta de informação e de formação do professor em lidar com as ferramentas tecnológicas, a escola absorve essa ideia enviesada sobre as tecnologias e torna-se um local de combate e de afastamento, acabando por ser formulada lei estadual proibindo o uso regular. Veja o que está inscrito na Lei Estadual nº 18.118/2014-PR, de 24 de junho de 2014, em seu artigo 1º: “[...] proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná”. Ressaltamos que, no artigo segundo da mesma lei, os equipamentos eletrônicos podem ser usados desde que para fins pedagógicos. É como se disséssemos que fica proibido o uso de livros, cadernos, lápis e caneta, a não ser que tenham uma finalidade pedagógica.

Parece ser uma ordem natural da sociedade o medo em relação ao novo, ao desconhecido. Sem muito critério, acusam-se ideias e produtos em relação ao fracasso do ser humano. Em seus estudos, Custódio (2013, p. 50) realça isso em Martín-Barbero (2008, p. 18), destacando a acusação dirigida à TV de extinguir os diálogos na família, de extinguir os momentos de compreensão entre seus membros, como se, antes desse período, a família fosse ou tivesse sido “[...] um retiro de

compreensão e diálogo”. Segundo Custódio (2013, p. 50), essa mesma crítica é cabível às recusas de trabalho com letramentos digitais na escola, sob a alegação de incentivo ao plágio e acesso a informações duvidosas. Ora, é do senso comum que essas práticas sempre existiram, apenas ficaram mais evidentes neste momento de intensa produção e de circulação de informações proporcionadas pelas TIC, sobretudo pela internet.

Dessa forma, destacam-se as considerações de historiadores, retomadas por Jenkins (2008). Ele propõe um conceito para definir as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais percebidas no cenário contemporâneo dos meios de comunicação. Assim, ele analisa o fluxo de conteúdo que perpassa por múltiplos suportes e mercados midiáticos, considerando o comportamento migratório percebido no público, que oscila entre diversos canais em busca de novas experiências de entretenimento. Ele diz que os meios de comunicação não morrem, mas são as tecnologias de distribuição que se extinguem, pois são substituídas por outras, ou seja, as ferramentas para acessar o conteúdo desses meios se extinguem, tal como ocorreu com os discos de vinil, com as fitas cassete, com os CDs e com o MP3.

Jenkins diz que tratar da convergência das tecnologias é mais significativo do que partir da ideia de revolução tecnológica. Assim, ele diz: “Palavras impressas não eliminaram palavras faladas” (2008, p. 39). Assim também o cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada antigo meio foi forçado a conviver com meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível, como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação, do que o velho paradigma da revolução digital. Novas e velhas mídias vão interagir de forma cada vez mais complexa (JENKINS, 2008, p. 39).

Segundo o autor, a convergência ocorre pelas transformações culturais relacionadas ao consumo da mídia. Convergência também passa a ser transformações tecnológicas, mercadológicas, sociais, culturais, a circulação de conteúdos por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais, dependendo da participação ativa dos consumidores.

O fato é que a convergência afeta o modo como consumimos os meios de comunicação. Atualmente é bastante comum o acesso quase que simultâneo a diferentes meios. E, como ilustra Jenkins (2008, p. 42), um adolescente fazendo a

lição de casa pode trabalhar ao mesmo tempo em quatro ou cinco janelas no computador: navegar na internet, ouvir e baixar arquivos MP3, bater papo com amigos, digitar um trabalho e responder a *e-mails*, alternando rapidamente as tarefas.

Assim, cada vez mais, novos conteúdos baseados em uma determinada mídia são originados em outra, gerando a convergência, adequando-se às mudanças tecnológicas de cada meio e proporcionando novas experiências aos seus usuários.

Conforme Jenkins (2008), a cultura participativa contraria noções antigas da passividade dos receptores dos meios de comunicação. Nessa dinâmica, consumidores e produtores têm o mesmo papel. Quando trabalhamos a cultura participativa na sala de aula, torna-se mais evidente que o processo de ensino-aprendizagem já não comporta a figura do aluno “passivo”, pois, ao dialogar com Paulo Freire (1970), entendemos que, ao mesmo tempo em que o aluno aprende, também ensina, assim como o professor, que, ao mesmo tempo que ensina, também aprende. Acreditamos, então, que é um processo mútuo de ensino-aprendizagem entre esses atores.

Assim sendo, é fundamental explorar as possíveis insatisfações do aluno, tanto quanto as do professor, com o sistema tradicional de educação, uma vez que o uso de novas tecnologias possui o potencial de gerar novas experiências no ambiente escolar, enriquecendo as disciplinas com seu conteúdo multimídia e promovendo relações mais autênticas no contexto ensino-aprendizagem.

Percebe-se, ainda, que as características da convergência conflitam com as práticas disciplinares na escola, as quais procuram manter os alunos focados durante, aproximadamente, cinquenta minutos, na exposição do professor.

## **2.2 Ciberespaço, inteligência coletiva e comunidades virtuais**

O termo “ciberespaço” soa futurista e, segundo Kellner (2001), foi empregado pela primeira vez pelo norte-americano William Gibson em um conto (“Burning Chrome”), em 1982. Nesse livro, o ciberespaço é uma representação física e multidimensional do universo abstrato da “informação”. Trata-se de um lugar onde se vai com a mente catapultada pela tecnologia, enquanto o corpo fica para trás (GIBSON, 2003, p. 5-6).

O ciberespaço é definido como um mundo virtual e como um espaço desterritorializante. Esse mundo não é palpável, mas existe de outra forma, como outra realidade. Nesse espaço, as comunidades são formadas e fortalecidas pela colaboração mútua, compartilhamento e produção de conhecimento.

Há alguns anos, nós professores tínhamos como possibilidades de leitura o livro impresso e a biblioteca como espaço. Hoje em dia conhecemos um novo espaço de leitura e escrita. As letras – concretas e palpáveis – transformaram-se em *bytes* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a caneta é o teclado. Há, agora, uma estranha separação entre o nosso corpo (real) e o texto (virtual). Até que seja impresso (atualizado), o texto pode ficar indefinidamente nessa virtualidade. Embora isso seja estranho, essas novas representações de texto e espaço se tornam fortes aliados ao processo de ensino-aprendizagem.

O ciberespaço é um lugar onde o signo ocorre em várias semioses, dinâmico, movente ou nômade, como diria Lévy (1999), em escrita espacializada e em constante modificação. É necessário pensar o ciberespaço como uma nova forma e função de produção da escrita, do conhecimento, de comunicação e de composição da Arte. A interconexão mundial de computadores culminou no que Lévy (1999, p. 17) denomina “ciberespaço” ou “rede” – “[...] o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Para Lévy, essa quebra de limites, ou seja, esse rompimento de fronteiras na comunicação uniu uma variedade de pessoas com um mesmo interesse e, por consequência, a formação de “comunidades virtuais”. Esses grupos são formados por pessoas de diferentes lugares – próximos ou distantes –, pessoas filiadas ou não a instituições, e com os mesmos interesses em uma dinâmica de troca e de produção cooperativa de conhecimento (LÉVY, 1999). Quanto a esse contexto de desterritorialização e de produção de conhecimento, a *web* é seu principal constructo, onde convergem as linguagens e as interoperações necessárias para realizar trocas simbólicas. Já a internet é entendida aqui como a base técnica e operacional do ciberespaço.

Dessa forma, supõe-se que a compreensão do ciberespaço é mais ampla que a *web* e a internet. O ciberespaço constitui um novo modo de lidar com a escrita,

característico de um momento que alguns denominam pós-moderno e outros, cibercultura (RAMAL, 2002).

Lévy, um dos pioneiros na discussão sobre a tecnologia emergente da internet, usa a expressão “inteligência coletiva” para referir-se à capacidade que usuários de comunidades virtuais têm de compartilhar conhecimentos e de especializar seus membros. Segundo o autor, à medida que alguns detêm maior conhecimento sobre determinados assuntos, eles os transmitem aos outros membros, e estes podem completar as informações recebidas com seu conhecimento individual sobre o tema. Assim, a incompletude é característica marcante das novas mídias.

Nas comunidades virtuais, questões relativas às dúvidas e reflexões sobre um determinado assunto tornam esse objeto uma obra aberta, disponível para a discussão, a complementação e a correção crítica. Cada usuário pode realizar infinitas leituras de um mesmo assunto de interesse.

Os estudos de Lévy (1998) vêm contribuindo de forma significativa para o que hoje se discute sobre os desdobramentos resultantes dessa tecnologia para a nossa sociedade. Segundo o autor, o crescimento do ciberespaço está associado a três fatores: (I) a interconexão, (II) a construção de comunidades virtuais e (III) a inteligência coletiva. A interconexão seria um movimento contínuo, sem fronteiras, ligado à abertura de consciência. Apesar de tratarmos da interconexão virtual através das redes eletrônicas, Lévy generaliza esse movimento para todas as formas possíveis de transporte, comunicação e mídia, que ocasionam o retraimento do espaço comum humano. A construção de comunidades virtuais em decorrência das possibilidades de interação social coletiva em escala global, independente da localização geográfica, permitiria ao ciberespaço que os processos interacionais e informacionais ocorram baseados nos interesses e nas afinidades. Lévy afirma que a inteligência coletiva estaria associada a um processo que subverte a subordinação da rede à mercantilização da sociedade, possibilitando seu uso para o fortalecimento de movimentos de transformação social que se integram através do ciberespaço ligados à saúde, à igualdade étnica e social, à ecologia e à educação.

Assim, entende-se que a inteligência coletiva seria uma formação coletiva que conecta os saberes e a criatividade humana em uma escala global, possibilitando a ação de transformação da sociedade, que nos levará à sociedade do conhecimento.

Segundo Lévy (1998), autonomia e abertura para a alteridade são os princípios norteadores do ciberespaço, cenário de intensificação e de desenvolvimento de relações com o saber que deslocam os ideais de totalidade, soma e controle vislumbrados pelo Iluminismo oitocentista. Regido pelos princípios de interconexão, criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva, esse novo espaço privilegia a construção coletiva e contínua do conhecimento.

A interconexão mundial de computadores culminou, como já mencionamos, no que Lévy (1998) denomina “ciberespaço” ou “rede” — em que o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Para o autor, esse rompimento de fronteiras na comunicação possibilitou o encontro de pessoas com interesses comuns e, desse modo, a formação de “comunidades virtuais”.

Nessa perspectiva, as relações entre os membros de uma comunidade virtual não são arbitrárias e tampouco livres de regras como apregoam muitos críticos dessa nova ordem. O autor chama a atenção para uma moral implícita na comunidade virtual que envolve a reciprocidade e a recompensa simbólica, na forma de reputação que um membro ganha em sua comunidade pela importância de suas contribuições ao grupo (LÉVY, 1998).

Destaca-se, ainda, conforme o estudioso em pauta, que essas comunidades não estão livres de regras: elas tanto podem existir na forma de regulamentos escritos quanto em formas implícitas no funcionamento do grupo. Assim, ao participar de uma comunidade virtual, por exemplo, o internauta evita realizar perguntas cujas repostas já foram ditas no registro das discussões, publicidades e temas que fujam do interesse do grupo. Apesar de a censura ser evitada, ela existe para as afirmações de sentido pejorativo ao grupo e quando se configuram como preconceito ou discriminação.

Todavia, tais regras não impediriam a existência de conflitos nas comunidades virtuais. As manipulações são possíveis, como em qualquer comunidade, uma vez que não substituem os encontros pessoais, mas, para o autor, funcionam sob as mesmas regras, julgamentos e opiniões públicas vigentes nas relações presenciais. Nesse sentido, vem bem a propósito a consideração de Lévy (1999, p. 129) de que o cinema não eliminou o teatro, deslocou-o. As pessoas continuam falando após a escrita, mas de outra forma.

As cartas de amor, segundo o autor, não impedem os amantes de se beijarem. As pessoas que mais se comunicam via telefone são aquelas que mais encontram outras pessoas. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. A imagem do indivíduo “isolado em frente à tela” é muito mais próxima do fantasma do que da pesquisa sociológica, diz o autor. Esse filósofo da informação aponta que o propósito de uma comunidade virtual é sempre a inteligência coletiva, cujo funcionamento ainda é pouco compreendido e, assim, sua abordagem remete mais a problemas do que a soluções.

Entendida como “[...] a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja a sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe” (LÉVY, 1999, p. 169), a “inteligência coletiva” promove o crescimento do ciberespaço:

Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço, a região dos mundos virtuais. (LÉVY, 1999, p. 166).

Assim, a inteligência coletiva é um possível caminho para a sociedade do conhecimento. Nesses ambientes colaborativos de produção, a inteligência coletiva tem o potencial de explorar ao máximo todas as riquezas humanas existentes nas populações e nesses espaços. Segundo Levy, as noções de texto e de autoria ficam à berlinda.

O dito verbal, o dito visual e o dito híbrido, todos são alvos de divulgação, cópia e transformação, de modo que a categoria de autor fica frágil, tênue e até mesmo ambígua. A remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados certamente produz a distorção da noção de sujeito como criador solitário de um texto. As linguagens, por assim dizer, tornam-se mais “promíscuas”.

Nesse contexto vem bem a propósito a célebre afirmação de Barthes em “O Rumor da Língua” (1988, p. 70): “Para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”. Essa obra aponta para o debate instaurado nesse contexto sobre a morte do autor, em sentido metafórico. No contexto multimidiático, entende-se que autor é aquele que

faz uma bricolagem de textos já existentes. Os textos constituem uma sequência de retomada de já ditos, possibilitando uma infinita intertextualidade. Assim o conceito de autor como um criador originário é deslocado de seu sentido convencional.

Diante desse atual panorama, a colaboratividade atende aos objetivos da “pedagogia dos multiletramentos”, que consiste em preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a negociação de ações diante das diferenças culturais. Assim, o trabalho com a colaboratividade é mais propício em contextos com algumas características específicas, tais como a necessidade da resolução de um problema ou a realização de uma necessidade da comunidade do entorno escolar.

A educação, em todos os níveis, precisa olhar para as atividades realizadas pelos sujeitos dentro e fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem através de textos orais, escritos, verbo-visuais e híbridos. Então agora, após termos refletido sobre conceitos que fundamentam este estudo, no próximo capítulo delineamos sua orientação metodológica.

### 3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa se ocupa em investigar que ganhos a exploração de práticas letradas em ambiente virtual colaborativo podem gerar mediante a produção de escrita na escola. A investigação se ancora na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA), uma área de estudos interdisciplinar cuja centralidade é o homem e suas práticas de linguagem.

Nas próximas seções discutimos primeiramente o conceito de “produsagem” e seus derivados, tendo em vista se referir à produção colaborativa de textos, uma das dimensões deste estudo. Dando continuidade, refletimos sobre princípios teóricos da LA, sobre o tipo de pesquisa, o dispositivo teórico-analítico, o contexto e as etapas da pesquisa.

#### 3.1 A escrita como produsagem

O termo português “produsagem” provém do termo inglês *produsage* e este, conforme a Wikipédia, é uma composição dos termos *production* mais *usage*. Então, 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.

Sob esse enfoque, produsuário é um indivíduo que consome e produz simultaneamente, pois é aquele que participa, vale dizer, 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. Assim, o reaproveitamento, a remixagem e a reconstrução do material existente são fundamentais para a produsagem (BRUNS, 2006).

A função do produ usuário é ativa. Ele interage no texto fazendo as modificações do conteúdo que estão a seu alcance com o objetivo de expandir ou melhorar um material em construção. É assim que surgem muitas versões de um texto. Bruns (2006) chama o conteúdo criado pelos produ usuários de “palimpsesto”<sup>7</sup>, por possuir muitas reescritas, muitas camadas. O autor alerta para o fato de que essa característica da produsagem instaura um problema de ordem jurídica, econômica e social quanto à propriedade intelectual. Diante disso, a questão da abordagem mais alternativa com relação à propriedade intelectual é tão cara quanto a estrutura da comunidade, pois requer equilíbrio de abertura e de controle, ou seja, uma característica heterárquica, uma vez que a realização de um controle por um grupo fechado de participantes dificultaria a adesão de novos participantes que poderiam contribuir com a expansão de determinado conteúdo.

A questão é que a democratização descontrolada da produsagem romperia a coesão da comunidade. Por isso se exige a configuração de comunidades mais heterárquicas, ou seja, que não apresentem traços essencialmente de uma organização hierárquica, nem de uma liderança anárquica. O material do produ usuário provém de distintas fontes, muitas disseminadas pela indústria e com autoria marcada; algumas vezes, pode proceder de material de produsagem já alterado; outras, de uma construção de autoria coletiva. Disso decorre que, no processo de produsagem, o produto não tem uma autoria singular para autorizar o reconhecimento de um só autor.

Assim, realizar procedimentos de ordem burocrática em relação à autoria para usar e modificar os materiais envolvidos nesse processo, isso se torna inviável em contexto colaborativo, o qual engloba múltiplos participantes e múltiplos textos. Hartley (2004 apud BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 2) denomina esse fenômeno de “deriva do valor” – um apontamento para a mudança de significado e de valor de autor, texto e, agora, usuário.

Nesse contexto, a escola precisa problematizar esse processo e as práticas de usuário, a fim de promover uma perspectiva reflexiva e crítica nos alunos sobre as suas e as outras práticas que compõem essa produção do conhecimento. Como salientam os autores (BRUNS; HUMPHREYS, 2007), a produsagem não propicia

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário Michaelis *on-line*, palimpsesto significa “Papiro ou pergaminho cujo texto primitivo foi raspado, para dar lugar a outro”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=palimpsesto>>. Acesso em: 12 out. 2015.

capacidades novas às expectativas da esfera escolar, contudo as enfatiza em contextos autênticos, já que integra grande parte da produção cultural juvenil contemporânea.

Conforme os autores, as capacidades mais importantes promovidas pela produsagem são quatro Cês: (i) criatividade, (ii) colaboratividade, (iii) capacidade crítica e (iv) comunicação. Primeiramente a criatividade, vinculada à colaboratividade, é entendida como cocriações, em oposição à criatividade pensada de modo singular, autônomo. A colaboratividade, em segundo lugar, envolve as habilidades do aluno de reconhecer contextos em que ele pode atuar como “producer”, quando e como fazê-lo e, simultaneamente, compreender e desenvolver um trabalho ético nas relações com os participantes da produção e problemáticas de propriedade intelectual imbricadas nesse processo. Depois, a capacidade crítica está bastante envolvida com as demais, contudo é mais evidente no trabalho de respostas e de avaliações dos conteúdos produzidos, tanto no próprio grupo de trabalho quanto fora dele, quando visto com potencial para integrar o projeto em jogo.

A comunicação, em quarto lugar, também está presente e é importante nas habilidades destacadas, no entanto é necessário frisar que a comunicação eficaz é que garante a coesão do grupo e em que a “metalinguagem”<sup>8</sup> está frequentemente envolvida.

As capacidades desenvolvidas pela colaboratividade aproximam-se da abordagem da “contribuição estudantil”, como comentado por Collis e Moonen (2005 apud BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 3). Esse enfoque desloca o professor de sua função conservadora de transmissor de informações para o de guia no processo de aprendizado e é uma forma de criar alunos “aprendizes por toda a vida”, com a capacidade para serem flexíveis e atuarem em contextos multidisciplinares e globais. O aluno participa ativamente como um colaborador no processo de aprendizagem (COLLIS; MOONEN, 2005, p. 15 apud BRUNS; HUMPHREYS, 2007, p. 3). Os materiais desenvolvidos pelos alunos podem ser retomados e explorados para o processo de aprendizado de outros alunos, tornando assim as tarefas ainda mais autênticas, corroborando a função da colaboratividade.

---

<sup>8</sup> Na perspectiva de Bruns e Humphreys (2007), metalinguagem consiste na comunicação sobre o próprio processo colaborativo em linguagem adequada ao público a que se dirige.

A escola contemporânea possui muitos desafios. Muitos deles ocorrem em decorrência das mudanças em relação ao acesso e à produção da informação promovidas pela internet. Um dos grandes desafios está relacionado ao papel do professor no processo de aprendizado.

No modelo tradicional de escola, o professor é o detentor do conhecimento. Ele é o responsável por ensinar e transmitir os conteúdos. Nesse esquema, os alunos até podem questionar, desde que se dediquem à leitura e à pesquisa na biblioteca. Isso demanda deslocamentos de espaço e limitações de tempo, já que as escolas têm seus horários fixos. Assim, destaca-se a figura do professor como detentor do conhecimento e de verdades a serem transmitidas aos alunos que não as conhecia. Entretanto as ferramentas de busca presentes na rede, *hiperlinks* e produções colaborativas proporcionadas, principalmente pela ascensão da Web 2.0, questionam essa função docente, pois o professor não é mais o lugar de acesso à informação e os muitos pontos de vista disponíveis na rede sobre um determinado objeto embasam múltiplos questionamentos da posição docente frente à sua abordagem de determinado conteúdo.

Para buscar novos caminhos, em função desse dilema, dessa crise sobre o papel ou novo papel do professor, Bruns propõe a ideia do professor como um orquestrador dos percursos do aluno no processo de aprendizado (2003 apud BRUNS, 2006, p. 2). É função do professor, nesse novo contexto, propor projetos baseados em problemas, com análises através do uso de ferramentas e de metas pré-selecionadas, a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo a ser abordado. Dessa forma, haverá um conjunto de práticas sociais sendo mobilizadas pela produção. Essas práticas não devem ser ignoradas pela escola, pois elas fazem parte da cultura do adolescente e do jovem.

Ao contrário do que poderiam supor os mais conservadores, o que os estudiosos e pesquisadores dos novos letramentos têm em mente, ao se envolverem com a Web 2, não é a criação de modelos e sua prescrição para a produção de materiais didáticos ou atividades que continuem a levar os professores e alunos a fazer “mais do mesmo”. Percebemos que, contrariamente a isso, a ideia é dar legitimidade às maneiras locais.

Assim, cada professor, com seus alunos, poderá apropriar-se das novas tecnologias de modo a negociar criativamente as formas, os modelos e as configurações curriculares e didáticas e também administrar melhor o tempo e o

espaço que lhes são impostos globalmente e, por meio dessa apropriação, desenvolver consciência crítica sobre os novos mecanismos (simbólicos e técnicos) da manutenção da hegemonia, ressignificando o conceito de aula (BUZATO, 2006, p. 298).

### **3.2 A Linguística Aplicada (LA) como aporte teórico para esta investigação**

Com a ampliação dos estudos linguísticos, desdobrando-se em subáreas do conhecimento, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, dentre outras, isso a partir dos anos 1960 e 70, cresceu a preocupação entre os linguistas com o ensino de línguas, conforme Celani (1992). É nesse contexto que a Linguística Aplicada (LA) se constituiu como uma área de pesquisa, primeiramente voltada para o ensino de línguas estrangeiras, e atualmente envolvida também com estudos sobre o ensino de língua materna, e com outros temas que tenham foco na linguagem como prática social. Inicialmente, a LA era entendida como subárea da Linguística. Até hoje é assim classificada pelo CNPq, mas, ao final dos anos 80 e início dos anos 90, alguns pesquisadores trouxeram à cena o debate sobre a natureza e o significado do que seria a Linguística Aplicada.

A ideia que então começou a ser defendida é a de que a produção de conhecimento nessa área passa a assumir fronteiras interdisciplinares e transdisciplinares, assim, nesse percurso, deixando de ser uma subárea da Linguística e constituindo-se como campo de investigação próprio. Atualmente podemos dizer que a Linguística Aplicada se desvincula cada vez mais da rotulação de ser apenas uma área de aplicação de modelos teóricos da Linguística, ao mesmo em tempo que ultrapassa a ideia de que a produção do conhecimento nessa área limitar-se-ia a objetos que digam respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua. Dessa forma, a LA tem ampliado seus horizontes para além do ensino de língua, da sala de aula e da formação de professores. Na concepção atual, a LA é considerada como área interdisciplinar, empenhada na resolução de problemas humanos que derivam de vários usos da linguagem, segundo Celani (1992, p. 20).

Estamos falando da LA como uma área de produção de conhecimento que assume como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos os mais diversos. As pesquisas em LA

se configuram como um modo de produzir conhecimentos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar e que objetivam problematizar e compreender questões de linguagem que respondam a necessidades da sociedade contemporânea.

A LA, no âmbito escolar, sobretudo no âmbito da escola pública, tem compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação de docentes, de alunos leitores e escritores, a partir do entendimento de que Ler e Escrever são práticas sociais necessárias à entrada, ou seja, à inclusão na sociedade contemporânea. O acesso aos bens simbólicos e ao seu uso coloca-se como uma necessidade para mediar os processos inclusivos em uma sociedade que, cada vez mais, impõe uma lógica da exclusão, deixando uma maioria à margem, fora do limite de qualquer fronteira.

Para Moita Lopes (2006), a LA deve dizer algo sobre a vida contemporânea, repensando seu sujeito de estudo. Conforme o autor, é imprescindível a compreensão de que os alunos e os professores são os próprios sujeitos das pesquisas. Além disso, o autor diz que a LA seria sincrética, capaz de interagir com outras áreas do conhecimento. Em seu ponto de vista, é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar, mesmo porque no mundo de contingências e mudanças e velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Com base nesses pressupostos, a presente pesquisa se situa no campo de temas concernentes à LA tendo em vista que investiga a produção de textos em ambiente colaborativo virtual, produção no caso realizada por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, observando usos da linguagem verbal e de outras formas de linguagem disponibilizados pela ferramenta Google Drive. Neste estudo damos ênfase a uma prática social de interação na qual a linguagem tem papel crucial, pois analisamos os eventos de letramento realizados pelos alunos nesse ambiente virtual, considerando as interferências dessa tecnologia na produção escrita.

### **3.3 O tipo de pesquisa**

Para a consecução dos objetivos apresentados, esta pesquisa se configura como qualitativo-interpretativa, do tipo etnográfica, caracterizando-se como pesquisa-ação, uma metodologia que privilegia trabalhos nos quais, além do pesquisador, há outros participantes. Na pesquisa em pauta, os outros participantes são – como acima já informado – os alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa é baseada em documentos e tem o propósito de recuperar um conjunto de textos, sem apartá-los de seu contexto de produção e circulação, para reconstituir parte de seu conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Dessa forma, os documentos de nossa pesquisa são constituídos dos textos produzidos pelos alunos em ambiente colaborativo digital. O caráter etnográfico, em nosso trabalho, se dá à medida que se enfatiza o processo, ou seja, aquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais.

Assim, consideramos muito importante destacar algumas etapas importantes da pesquisa qualitativa, de modo geral, tal como fazem Deslauriers e Kérisit (2008). Para esses autores, delineadas as questões e os objetivos da pesquisa, é necessária uma revisão teórica para que o pesquisador amplie os seus conhecimentos sobre o tema e estar mais bem preparado para construir o seu objeto e delimitar a sua amostra. Dessa forma, é importante o pesquisador aprofundar os seus conhecimentos sobre o contexto explorado. Diferentes instrumentos podem ser mobilizados de acordo com as necessidades das investigações, tais como diário de campo, entrevistas, levantamento de documentos, etc.

Como metodologia de pesquisa coletiva, que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida, a pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes para a construção ou apropriação de novos conhecimentos. Por meio dela tanto o docente quanto os alunos têm condições de refletir criticamente sobre suas ações.

Então esse tipo de pesquisa proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão que nos ajuda, como professores, a visualizarmos a nossa prática em sala de aula, com vistas a promover as mudanças atitudinais necessárias para assegurar uma boa formação dos alunos. É dessa forma que podem ser geradas mudanças na cultura escolar, contribuindo para a realização de práticas participativas e democráticas, com as quais pode surgir uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula, de ensino e de aprendizagem. Em contextos

educacionais, como atores docentes, temos a oportunidade de reflexão sobre a nossa prática em docência. Isso nos permite, no papel de analista, recuperar nossas intenções, entre outras informações, que não estariam em um observador externo.

As atividades, as ações, enfim, as práticas de multiletramento dos alunos envolvidas nesta pesquisa não podem ser problematizadas com muito critério e profundidade sem a contribuição das teorias de letramento, dos princípios da produção e das concepções de aprendizagem social. Essas áreas do conhecimento se esforçam por explicar objetos e contextos que também são de nosso interesse, principalmente no campo do ensino-aprendizagem da escrita e das semioses a ela ligadas.

Além da interdisciplinaridade convocada pela prática na Linguística Aplicada, que foge aos ideais cartesianos, o pesquisador também é considerado como um sujeito sócio-histórico, observador atento de seu contexto e que explicita esse papel na descrição de seu trabalho investigativo. Por isso, no caso desta pesquisa, dados de nossas observações como pesquisador, em que também somos professor envolvido na situação analisada, serão relatados e considerados.

Destacamos que o enfoque desta pesquisa é o uso das linguagens em ambiente colaborativo digital, com recortes tanto no processo – nos diálogos, nas intervenções, nas alterações colaborativas – quanto no produto, o texto produzido já finalizado no gênero denominado “artigo de opinião”. Por isso, a necessidade de trabalharmos com análise documental, em que o *corpus* se constitui de textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, coletados durante o processo de produção, e dos que estamos denominando de produção final, isto é, a última versão elaborada pelos alunos e definida por eles como a que melhor atende aos propósitos de comunicação estabelecidos no início da atividade. Este trabalho partiu da preocupação em levantar práticas significativas de leitura e escrita dos alunos que, relacionadas ao conteúdo programático escolar, pudessem motivá-los a participarem com empenho das atividades de produção de texto na escola.

Como dito anteriormente, o trabalho consiste em uma pesquisa-ação situada no campo da Linguística Aplicada e objetiva analisar os efeitos de um projeto de mediação didática sobre os registros de práticas letradas colaborativas de escrita de grupos de alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de um município do Oeste do Paraná.

Os registros serão gerados através do Google Drive, ferramenta conectada à internet. Os alunos estarão envolvidos em uma proposta de produção colaborativa digital de textos de gêneros discursivos em que o domínio da capacidade de linguagem exigido seja a argumentação.

A construção do *corpus* do trabalho terá como principal objetivo compreender as possíveis relações entre as práticas letradas de estudantes no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa de textos escritos e, com isso, depreender quais ganhos a exploração dessas relações pode trazer aos procedimentos de ensino-aprendizagem da escrita na escola.

Embasado pela perspectiva enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin, esta pesquisa tem como referencial teórico concepções de letramento que envolvem principalmente as práticas colaborativas de uso de linguagem em contexto de velocidade de propagação do conhecimento e informação e de desenvolvimento e expansão de novas tecnologias de informação (TIC).

No ano letivo de 2015, no quarto bimestre, o conteúdo previsto no planejamento pedagógico e em nosso plano de trabalho docente para essa turma, na disciplina de Língua Portuguesa, é o estudo do gênero “textos de opinião”. No decorrer da pesquisa, nossas investigações teóricas voltaram-se para os letramentos e os multiletramentos a partir de ferramentas digitais, sobretudo a produsagem.

Será proposta aos alunos do 9º ano uma atividade de produção formulada a partir dos princípios da produsagem, com o objetivo de analisar o processo de produção dos textos pelos alunos, já que, em ambiente digital propício à colaboratividade, será possível acompanhar as discussões, ter pistas sobre usos da língua/linguagens entre os integrantes de cada grupo e, a partir desses dados, inferir possíveis caminhos de ensino de escrita em práticas significativas, de um modo geral, para os alunos.

### **3.4 A função metapragmática como dispositivo teórico analítico**

Objetivando analisar, no *corpus* deste trabalho, como os alunos compartilham e constroem um saber metadiscursivo, ou seja, sobre a própria produção textual em jogo — os papéis de cada um no grupo, os usos das ferramentas e da língua —, mobilizaremos a noção de “função metapragmática”.

Metapragmatismo, segundo a Wikipédia, é um termo da semiótica da Antropologia Linguística que descreve como os efeitos e as condições da linguagem usada se tornam objetos de estudo. Signorini (2008) diz que a função metapragmática tem o objetivo tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação oral ou escrita. Em seu livro *Metapragmatics in Use*, Wolfran Bublitz e Axel Hübler dizem que as análises metapragmáticas da língua em uso devem ser voltadas às práticas socioculturais que envolvem a reflexão metalinguística e metacomunicativa, pois são os momentos em que os sujeitos se mostram mais sensíveis às interpretações e avaliações de suas próprias ações (verbais e não verbais) e das de seus interlocutores no curso da interação (BUBLITZ; HÜBLER, 2007, p. 30).

Assim sendo, consideramos que as atividades colaborativas de escrita desenvolvidas pelos alunos constituem excelentes “lugares” para esse tipo de análise, pois necessariamente envolvem toda uma problemática de discussão do encaminhamento do texto, das escolhas de determinadas palavras, de imagens e de sequências textuais. Além disso, os resultados podem ser vistos nas alterações do documento.

Com isso, essas atividades colaborativas favorecem as manifestações de consciência metapragmática por parte dos participantes, ou seja, da consciência da relação entre o uso da língua e “[...] o contexto social em que se dá esse uso, o que se traduz pela habilidade do locutor de avaliar a adequação referencial e a compreensibilidade, mas também pela habilidade de descrever explicitamente os condicionamentos ou regras sociais locais e não locais em jogo na interação” (SIGNORINI, 2008, p. 141).

A força das novas tecnologias — e isso é percepção generalizada entre os professores, segundo nossa experiência docente — vem causando grandes mudanças no campo da aprendizagem, além de influenciar as sociedades modernas nas suas relações sociais. Ferreira (2008) atribui à internet grande parte dessa evolução, o que está modificando profundamente os modos de aquisição de informações e de produção de conhecimentos, dando origem a uma nova sociedade. Ele chama essa nova sociedade de Sociedade da Informação.

Em uma sociedade estruturada na escrita, na comunicação — como é o caso da nossa atual sociedade nacional —, dominar a leitura e a escrita são poderosos artifícios para a constituição de uma autonomia plena e uma participação social

efetiva. É por meio da linguagem que o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade na qual está inserido e percebe o seu papel como cidadão.

Assim sendo, para exercermos nosso papel de cidadão, precisamos da linguagem, que se manifesta na fala, na leitura e na escrita, seja para interagir nos grupos sociais dos quais participamos, seja para expressar ideias, pensamentos e outras formulações que exijam domínio de tais competências para que possamos viver dignamente em uma sociedade em que adequadas habilidades de fala, leitura e escrita se constituem portas de acesso para diversas possibilidades de vida.

Vivemos diante de uma nova realidade que a sociedade nos impõe. Surge a necessidade de que se viva de forma “conectada”, que se saiba interagir com essas novas formas de socialização, como a internet. O ambiente virtual possui muitas ferramentas para a conexão, a interação e a colaboratividade. Dentre essas ferramentas, destacamos o Google Docs, mais especificamente a ferramenta Google Drive, ferramenta por meio da qual se usa o Google Docs. Essa ferramenta contribui para o processo de escrita colaborativa numa perspectiva digital. Ela proporciona um ambiente gratuito colaborativo *on-line* digital construído a partir da tecnologia *Wiki*, em que é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público, ou a um grupo restrito de colaboradores. É importante associarmos tais práticas ao ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de possibilitar uma ressignificação ao ensino, diferentemente do tradicionalismo imposto pelas escolas às quais professores e alunos estão tradicionalmente acostumados.

O envolvimento de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e o potencial educacional que as TIC oferecem não podem ser negados, mas precisam ser integrados efetivamente na escola, principalmente na rede pública, já que podem servir como mais uma possibilidade para a construção de uma cidadania plena. Para isso é necessário estabelecer como propósito a utilização de ferramentas digitais nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

A perspectiva que se abre no campo educacional indo do livro, do quadro-negro, do giz, do caderno, de um tempo limitado e de um espaço limitado ao ambiente virtual colaborativo é de empolgação, mas também de perplexidade, pois muitas vezes continuamos sendo professores do giz, do quadro-negro e da saliva,

mas nossos alunos já não são mais os mesmos de quando não havia ambiente virtual disponível.

Em seu artigo “As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital”, Leandro Nunes Silva diz que as TIC são responsáveis pela formação da sociedade digital e aqueles que vivem nesse lugar têm suas práticas cotidianas alteradas a todo instante, pois as informações veiculadas desse mundo cibernético pela internet ditam como o sujeito deve orientar sua vida (Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT16-2827--Int.pdf>>).

### **3.5 O contexto da pesquisa**

#### *3.5.1 A escola da pesquisa*

A escola, situada em Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira, onde a pesquisa foi realizada é, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), “[...] uma escola que se pauta no princípio de formação de alunos solidários, ativos, criativos, responsáveis, que buscam o bem comum e a convivência pacífica e que, através do domínio de conhecimentos científicos produzidos social e historicamente, consigam compreender e atuar no mundo em que vivem de forma crítica” (PPP, p. 7).

Ainda conforme o PPP, a escola recebe alunos das classes dos trabalhadores, considerando sua condição histórico-cultural. Esses alunos não são apenas moradores do bairro onde a escola está localizada, pois é uma escola de curso profissionalizante e central, situada em Foz do Iguaçu, cidade que faz fronteira com Paraguai e Argentina. Por isso, além de receber alunos de todos os bairros da cidade, também recebe alunos vindos dos países vizinhos, filhos de comerciantes que atuam no Paraguai.

Atualmente, em função da alta do dólar americano em relação ao real brasileiro e, por consequência, do agravamento da crise econômica no comércio paraguaio, a escola tem recebido os alunos cujos pais são comerciantes no Paraguai.

A escola também é conhecida pela excelência na formação profissional, no que se refere ao curso de formação de docentes. Além disso, possui os cursos de Segurança do Trabalho e Ensino Básico Regular, Fundamental e Médio.

O colégio em que a pesquisa foi implementada possui atualmente quatro projetores multimídia e um laboratório de informática com 22 computadores. As salas são equipadas com aparelhos de televisão *pendrive*<sup>9</sup>, conforme o padrão instalado nas escolas públicas estaduais paranaenses. Não há um técnico de informática disponível na escola atualmente e isso está ocorrendo em função das dificuldades econômicas por que passa a escola (por insuficiência de repasse de recursos públicos estaduais).

Atuamos nessa escola desde janeiro de 1997, e nela ocupamos o cargo de professor da Língua Portuguesa (LP). A turma de 9º ano, cuja pesquisa foi desenvolvida, estuda no período vespertino e tem matriculados 33 alunos frequentando as aulas (sendo 5 aulas semanais).

As aulas têm uma duração de 50 minutos. Os focos do estudo da disciplina são: gramática, análise de texto, leitura e produção de texto. Para realizar esta pesquisa foi escolhido o 9º A, pois os alunos dessa turma são os que mais demonstram interesse em tecnologia e, além disso, todos possuem computador e dispositivos móveis.

### *3.5.2 As prescrições norteadoras do PPP (eixos de trabalho preconizados pelas Diretrizes Curriculares do Estado)*

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2009), o processo de ensino-aprendizagem é pautado na pedagogia histórico-crítica, que vê a educação como mediação da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Na disciplina de Língua Portuguesa, essa pedagogia se revelou nos estudos linguísticos centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas. As novas concepções sobre a aquisição da língua materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início da de 80, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas nos meios acadêmicos.

Essas primeiras leituras contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas,

---

<sup>9</sup> TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, aparelho *pendrive* e saídas para caixas de som.

envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise.

As Diretrizes Curriculares propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistema de formas, mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos. Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens.

O tópico de análise linguística é apresentado tanto na fundamentação teórica quanto nos encaminhamentos metodológicos dessas DCE, para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Segundo as DCE, esse termo apresentado por Geraldini trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial no tocante ao ensino da gramática.

As escolas públicas paranaenses, de um modo geral, estão sendo equipadas com computadores conectados à internet por conta de programas dos governos federal e estadual. Entretanto, essa iniciativa por si só não garante a melhora de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. É importante que a iniciativa se instale e passe a funcionar em múltiplos espaços diferenciados e com a presença de novos elementos tecnológicos da informação e comunicação, de forma a desenvolver o potencial crítico e, de forma consciente, destacar a nossa função de emissores, receptores, modificadores da informação e produtores do saber.

Em relação ao estudo da linguagem, conforme as DCE do Paraná, o trabalho de reflexão linguística a ser realizado com os alunos deve voltar-se para a observação e a análise da língua em uso, o que inclui (i) a morfologia, a sintaxe, a semântica e a estilística, (ii) variedades linguísticas e (iii) as relações e as diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico.

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical, e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Dessa forma, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um

bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam as palavras, as frases, os parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor. Além disso, o aluno refletirá sobre e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto.

A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, nela se assume a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais. Sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o discurso como prática social.

### *3.5.3 O livro didático adotado pela escola*

O livro didático adotado pela escola é “Português Linguagens” – 9º Ano – de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 8ª edição, ano 2015. Ele está dividido em quatro unidades temáticas e cada unidade está composta por quatro partes, sendo três capítulos e uma última parte chamada de “Intervalo”. Os capítulos possuem as seções “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita” e “Divirta-se”. Dos três capítulos de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação / coerência / coesão / expressividade”, “A língua em foco” e “De olho na escrita”.

### *3.5.4 As adaptações da proposta do livro didático para a produção no Google*

#### *Drive*

Inserimos, no planejamento pedagógico dessa disciplina, elaborado no início do letivo, o trabalho com leitura e produção de textos de diferentes gêneros do discurso. Para tanto, em cada bimestre, os alunos emprestam da biblioteca jornais, revistas informativas e livros de literatura. A biblioteca serve de suporte para o desenvolvimento das atividades propostas.

Propusemos, em nosso Plano de Trabalho Docente (PTD) da disciplina LP para o 9º ano, o trabalho com diversos gêneros, entre eles o “artigo de opinião”. De acordo com as práticas de produção de texto, de um modo geral já sedimentadas na

escola, a sugestão do planejamento e da proposta da atividade do livro didático era para que a produção textual fosse realizada individualmente durante as aulas, escrita a caneta em folha com grade de correção inserida compondo os critérios a serem avaliados.

Conforme veremos abaixo, a atividade proposta foi retirada da página 218, seção “Agora é sua vez”:

*Os índices de violência urbana no Brasil têm crescido de maneira impressionante e, nos últimos anos, passaram a ser registrados também nas antes tranquilas cidades do interior. Para ampliar seu conhecimento sobre esse tema, leia o painel de textos a seguir. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre a violência urbana, procurando dar atenção à qualidade dos argumentos, ou seja, evitando apoiar seu ponto de vista em afirmações que apresentem baixa informatividade. Reflita sobre as seguintes questões relacionadas ao tema e escolha uma delas para focar de modo especial em seu texto dissertativo-argumentativo.*

- *Existe relação entre corrupção e violência ou entre impunidade e violência?*
- *Aumento de violência tem relação com aumento de pobreza e de desemprego?*
- *Só os pobres e desempregados cometem crimes?*
- *Os programas de TV provocam ou refletem a violência da sociedade?*
- *Isolar-se em condomínios fechados é a solução para a violência?*
- *A maioria penal aos 16 anos vai mudar o quadro da violência?*

Nesse contexto, fizemos modificações, adaptações nessa proposta curricular de produção de texto (em 2015), a fim de que pudesse ser deslocada para o ambiente digital em rede, de acordo com os princípios da produção (vide o entendimento dessa palavra acima explicitado), ou seja, como atividade colaborativa digital na qual poderão se apropriar e transformar conteúdos preexistentes para o cumprimento da tarefa. Foi solicitado que os alunos marcassem, no processo de produção do texto, por meio de *links*, os materiais dos quais se apropriaram. A proposta ficou da seguinte forma, como explicitado na sequência.

Foram formados seis grupos de cinco alunos. Cada grupo argumentou sobre um dos enfoques propostos sobre o tema Violência Urbana. Os membros de cada

grupo argumentaram, inicialmente, em forma de debate e exploraram os recursos do ambiente virtual, sobre seus respectivos enfoques. Após esse exercício, eles se apropriaram dos argumentos que julgaram melhores, e cada grupo produziu um artigo de opinião que foi publicado no *site* da escola (Figura 8) Aos alunos foi proposto que realizassem essa atividade a partir da ferramenta de escrita colaborativa Google Drive. Eles foram orientados a utilizarem os recursos dessa ferramenta e do ambiente *on-line*.

O Google Drive é um serviço de disco virtual gratuito e que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google. Seus usuários podem armazenar arquivos, compartilhar, modificar vídeos, imagens, textos e acessá-los de qualquer computador. Enfim, cabe aqui dizer que o Google Drive se torna uma importante ferramenta gratuita de escrita colaborativa *on-line*, ferramenta 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.

O conteúdo inicialmente produzido pelo Google Drive pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente, assim armazenadas e poderão ser recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador.

Vale destacar que essa proposta de trabalho transgride os modelos de produção de texto tradicionais, em papel impresso, com letra cursiva, a caneta e com um limite de tempo determinado em aproximadamente 50 minutos, podendo-se em geral consultar somente o livro didático onde se encontra a proposta de redação.

De nossa parte, a mediação ocorreu, em sala de aula, somente no sentido de estimular as discussões. Não fizemos intervenções nos trabalhos dos alunos, mesmo naqueles em que a produção de escrita foi escassa, pois faz parte dos objetivos desta pesquisa diagnosticar o conhecimento que esses sujeitos têm da produção da escrita em ambiente colaborativo digital e a sua reprodução no contexto escolar.

De início foi feita uma revisão das características dos gêneros de texto “debate” e “artigo de opinião”, com ênfase na argumentação. Por considerar um dos pontos mais importantes para a produção textual escrita, foi discutida, com os alunos, a questão de “para que escrevemos?”, destacando-se, aí, que, nas atividades de interação oral e escrita, apenas com um objetivo em mente é que há razão para nos dirigirmos a um interlocutor com determinada mensagem. Todo texto

tem um destinatário. Neste caso especificamente, o destinatário foi uma rede social da internet, o Facebook. Enfatizamos aos alunos que, ao usarmos a linguagem em uma situação de interação verbal, pretendemos agir com ela sobre o interlocutor, movendo-o a uma determinada ação ou alterando-lhe um ponto de vista. O objetivo do texto argumentativo é o de influenciar a opinião do leitor, ou seja, o/s autor/es quer/em adesão à sua tese.

Nesse momento também foi discutida a questão da ética da vida pública, ética que deve ser respeitada no processo interativo em ambiente colaborativo digital.

O contexto da produção seguiu as etapas elencadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 Etapas de produção do texto colaborativo via Google Drive

Étapas	Objetivos	Conteúdos das discussões
1ª	Formação dos grupos (5 alunos em cada um) e estabelecimento do gênero discursivo a ser trabalhado.	Revisão das características do gênero discursivo proposto. Éticas da vida pública que devem ser respeitadas na interação a partir das TIC.
2ª	Criação do documento no Google Drive e seu compartilhamento com os membros do grupo. <b>- Início da textualização.</b>	- Esclarecimento de possíveis dificuldades para acessar o <i>site</i> e utilizar a ferramenta; - Possíveis encaminhamentos do texto: as dificuldades iniciais, os motivos das exclusões de umas e permanência de outras alterações realizadas pelos participantes.
3ª	Análise conjunta do desenvolvimento da textualização.	- Continuação da discussão do encaminhamento do texto.
4ª	Finalização da textualização.	- Discussão da estruturação do texto na relação com o gênero proposto; - Adequações temáticas ao gênero solicitado; - Adequações ao registro requerido pelo gênero; - Ferramentas <i>on-line</i> que podiam contribuir para a escritura: dicionários, gramáticas, manuais de estilo, etc.; - Solicitação de revisão pelos alunos e encerramento dos textos pelos grupos.
5ª	Apresentação da versão final do texto ao professor.	- Balanço do trabalho e categorização dos processos de criação/produção textual: a re-escrita a partir de análise crítica do texto em curso como constituinte da escritura.
6ª	Publicação no Facebook do colégio	A influência do interlocutor na produção textual / o interlocutor como uma das principais características para a construção da escrita (BAKHTIN, 2003)

Fonte: Banco de dados do pesquisador

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 O processo de elaboração dos artigos

O processo de elaboração dos seis artigos de opinião, considerando os comentários até a versão final do texto, pode, resumidamente, ser visualizado na Quadro 2, abaixo, conforme as edições geradas pelo Google Drive. As edições consideram os argumentos postados e a elaboração da versão final do artigo de opinião. No quadro há relação entre tema, número de edições da argumentação mediante o recurso do hipertexto e o número de edições da argumentação com o recurso da escrita.

Quadro 2 – Processo de elaboração dos artigos de opinião pelos alunos no Google Drive

Grupo	Tema	Edições da argumentação pelo recurso do hipertexto ( <i>links</i> , fotos, imagens, gráficos) (capacidade de produsagem)	Número de edição da argumentação com o recurso da escrita (capacidades de linguagem para a produção escrita autoral).	Número total de edição de itens	Número total de curtidas no Facebook (10/2/2016)
Grupo 1 (5 alunos)	Existe relação entre corrupção e violência ou entre impunidade e violência?	4	5	9	101
Grupo 2 (5 alunos)	Aumento de violência tem relação com aumento de pobreza e desemprego?	13	5	18	112
Grupo 3 (5 alunos)	Só os pobres e os desempregados cometem crimes?	2	4	6	158
Grupo 4 (5 alunos)	Os programas de TV provocam ou refletem a violência da sociedade?	2	2	4	9
Grupo 5 (5 alunos)	Isolar-se em condomínios fechados é a solução para acabar com a violência?	13	10	24	154
Grupo 6 (5 alunos)	A maioria penal aos 16 anos vai mudar o quadro da violência?	5	5	10	175

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Destacamos, no quadro acima, que alguns alunos dos Grupos 1, 3 e 4 não participaram das atividades, porque, segundo eles, não conseguiam acessar os documentos fora do ambiente escolar. Em função disso, fizemos um acordo segundo o qual poderiam acessar os computadores na sala de informática, no contraturno ou na hora do intervalo. Mesmo assim, não houve a participação deles. Em decorrência, ficou-nos a impressão de que eles não dominavam muito bem a ferramenta ou não tinham muita familiaridade com a produção colaborativa de textos. Também destacamos que, em função da greve dos professores estaduais ocorrida em 2015, houve a extensão do quarto bimestre para fevereiro de 2016, sendo que, com isso, três alunos pediram transferência em novembro de 2015. Dessa forma, os grupos ficaram com a seguinte configuração: Grupo 1 = 4 alunos; Grupo 3 = 3 alunos; Grupo 4 = 2 alunos apenas; Grupos 2, 5 e 6 = todos os 5 integrantes de cada grupo participaram da atividade.

Para compor o *corpus* desta pesquisa, escolhemos as produções de textos com maior número de versões no Google Drive – Grupos 2, 5 e 6, que, na próxima seção, chamaremos de G1, G2 e G3, pois assim ampliamos as possibilidades de cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, que estão diretamente relacionados às produções da escrita, às interações entre os membros de cada grupo de trabalho e à exploração do ambiente *on-line*.

Os textos resultantes do processo serão analisados em multicamadas, isto é, serão levadas em conta as diversas versões pertinentes registradas pelo Google Drive, de maneira a avaliar e interpretar as revisões feitas no corpo do documento, os diálogos entre os membros de cada grupo, o conteúdo e a função das imagens e dos *links* inseridos. Os resultados dessas análises vêm expostos e discutidos no próximo item.

## **4.2 Análise do *corpus***

O objetivo desta seção é apresentar uma análise do *corpus* desta pesquisa, realizando essa tarefa a partir dos referenciais teóricos e metodológicos já definidos. No interior de cada exemplo, em negrito, substituímos o nome de cada integrante de grupo por um nome fictício, a fim de preservar a identidade de cada participante. A própria ferramenta (Google Drive) alterna as cores dos enunciados de modo a

apontar as alterações mais recentes (coloridas). A palavra “versão” refere-se ao documento gerado pelo Google Drive a cada intervalo de alteração do trabalho.

*Grupo 1: Aumento de violência tem relação com aumento de pobreza e desemprego?*

Nesse texto, até a sua finalização, houve um total de 18 edições de itens (versões), sendo que 13 enunciados ocorreram em forma de hipertexto e os outros 5, em forma de enunciados verbais. Após sua publicação no Facebook, o texto obteve 112 curtidas.

Os exemplos a seguir são os recortes das *multicamadas* de registros gerados pelo Google Drive. O último recorte da Figura 6 (F6) é a publicação do texto na página do colégio no Facebook.

Figura 1 - G1 – Registros gerados no Google Drive – 1ª interação

**GRUPO 2: AUMENTO DE VIOLÊNCIA TEM RELAÇÃO COM  
AUMENTO DE POBREZA E DESEMPREGO?**

Comente (argunte) com os seus colegas sobre o tema acima. Faça comentários sobre as observações deles, e eles farão sobre as suas. Para esse exercício, use os recursos que considerar necessários para um melhor comentário. Após esse exercício, selecionem os melhores argumentos e produzam um artigo de opinião para ser publicado no blog do colégio. OBSERVAÇÃO: A PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO SÓ IRÁ OCORRER QUANDO O PROFESSOR AUTORIZAR.

Façam os primeiros comentários sob forma de teste desta ferramenta de produção textual e bom trabalho a todos(as).

Quem vai ser o primeiro(a) a escrever algo?

x2: Eu!!!! só. é nois mano. tamu junto. Vamo fazer um bom trabalho. Minha opinião é que se num lugar tem pobreza, tambem vai ter violencia.

felipe

X2 Nosso trabalho vai ser publicado no face do colégio. Escreva certo. Bom, eu acredito que o aumento da violência tem muito a ver com o desemprego por que se alguem é despedido e nao tiver condições de arrumar outro trabalho, sua familia vai sofrer muito e o desempregado a fará qualquer coisa para ajudar sua familia, inclusive roubar. |

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20101209082427AAtHOfh>

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Na Figura 1, além da voz do professor, que vai do início até “Quem vai escrever algo”, há dois enunciados e dois enunciadores. O primeiro inicia a

argumentação usando uma linguagem mais informal (só, é nois, mano, tamu junto). O segundo enunciador faz um comentário metapragmático, chamando a atenção de seu colega, quanto à observância de uma linguagem mais formal, tendo em vista o lugar de circulação do trabalho final – Facebook do Colégio. Com isso percebemos que os enunciadores mostram-se mais sensíveis às interpretações e avaliações de suas próprias ações tanto no aspecto verbal quanto no aspecto da escrita, deles e de seus interlocutores. O segundo enunciador articula sua argumentação usando uma linguagem focada em letramentos múltiplos. Ele verbaliza sua opinião e, na sequência, usa um *link* para ampliar sua ideia. Landow (1997, p. 11) admite a importância das funções retóricas dos *links*, pois, para ele, o *link* “[...] é o elemento que o hipertexto acrescenta à leitura e à escrita”. Para Xavier (2002), a inovação do hipertexto está justamente no fato de seus *links* funcionarem também como dêiticos, pois que remetem o leitor a outros textos e não necessariamente a partes de si mesmo: um tipo de referência exofórica.

Figura 2 – G1 - Registros gerados no Google Drive – 2ª interação

The image shows a screenshot of a Google Drive document. At the top, there is a toolbar with a ruler and a search bar. Below the search bar, a link is displayed: <http://carlosbritto.ne10.uol.com.br/secretario-atribui-desemprego-a-...> with options to 'Alterar' or 'Remover'. Below the link is a social media post with a blue background and white text. The text reads: 'Contextualizando a violência urbana tendo como pano de fundo o cenário brasileiro, e enfocando questões de desemprego e subemprego, é pertinente que se enfoque historicamente, a elite dominante brasileira, vem conduzindo o Brasil com a ausência de políticas públicas, tanto na área de segurança quanto no que diz respeito às carências sociais econômicas e na implementação efetiva dos direitos humanos. O resultado de semelhante descaso se faz dolorosamente sentir na atualidade: a enorme insegurança que se encontra em cada esquina.' Below the text is a headline: 'Sim, miséria aumentou' and a sub-headline: 'Dados do Ipea confirmam que percentual de extremamente pobres subiu de 3,6% para 4%'. At the bottom, there is a small infographic titled 'CENÁRIO PREOCUPANTE' with a bar chart and a circular gauge.

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F2, o enunciador, como forma de articular suas ideias e de ampliar seu ponto de vista, apropria-se de um *link* e de duas imagens *linkadas*: um texto verbal e um gráfico. Para Braga (2003), a leitura de hipertextos multimodais requer um letramento visual, pois, para se ler na tela, é necessário saber interpretar diferentes recursos visuais: ícones, imagens, cores, sons, tipos de letras, etc. e integrar informações veiculadas por diferentes linguagens. Braga (2003) afirma que, na tela, essas ligações vão além de expansões ou relações secundárias, pois passam a ser centrais na estruturação do texto. A autora ainda alerta para o fato de que há que se considerar que o modo como as informações estão relacionadas pelos *links* altera as relações de sentido, já que as próprias relações passam a fazer parte do sentido. Eles permitem que se façam associações semânticas, comentários mais aprofundados, definições, exemplos, etc.

Figura 3 – G1- Registros gerados no Google Drive – 3ª interação

Vive-se, no Brasil, uma recrudescente  
insegurança ou falta de segurança pública; fato  
disseminado pela mídia, além de, sentida e reclamada  
por todos os segmentos da sociedade, devido ao

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F3, para marcar seu posicionamento sobre o tema, o enunciador se utiliza de uma informação linkada. Koch (2005, p. 68-69) explica que os *links* com função dêitica servem como pistas dadas ao leitor para que busque no hipertexto as informações necessárias que lhe permitam detectar o que é relevante para solucionar o problema que lhe é posto, isto é, aquelas que vão produzir, naquele

contexto, efeitos contextuais. Como operadores de coesão que são, cabe ao produtor fazê-los funcionar como orientadores da hiperleitura na direção de sentidos coerentes e compatíveis com a perspectiva postulada no todo do hipertexto que a hospeda, evitando que seja desviada para outros rumos incompatíveis com ela.

Figura 4 – G1- Registros gerados no Google Drive – 4ª interação



MOHAMAD KHALIL :Na minha opinião eu acho que sim porque as pessoas começam a fazer qualquer coisa para poder viver mas depende da pessoa porque algumas que tentam fazer coisas para melhorar de vida mais tem outra que

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F4 tem-se a combinação de texto verbal e imagem. O enunciador procura reforçar seu ponto de vista utilizando-se de uma imagem de presidiários. As relações da fusão imagem, texto e imagem possuem modos particulares de argumentar (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 5; KRESS, 2005, p. 7) que se integram tanto no *layout* quanto no significado da mensagem. Os autores reforçam que essa argumentação se baseia em duas ideias principais: (a) alguns tipos de imagens, em certos contextos, podem ser mais esclarecedores que o texto escrito e (b) a combinação de texto escrito e imagem pode favorecer mais a construção de

sentidos. Além disso, as imagens costumam ter um impacto emocional mais direto, enquanto o texto escrito traz um apelo maior ao raciocínio lógico.

Figura 5 – G1 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação

**PEDRO HENRIQUE:** Sim, por que atra vez dos roubos as pessoas ficam mais pobres , como as empresas que quando perdem seu dinheiro tem que diminuir seus funcionários para a empresa não ir a falência , e como consequência as pessoas ficam desempregada.

Por que sem emprego você vai querer roubar e com isso as outras pessoas ficam pobres...

Felipe Borges SK8 : Segundo o site <http://www.advogado.adv.br/direitomilitar/ano2000/joilson/aumentoviolenca.htm> vive-se, no Brasil, uma recrudescente **insegurança** ou **falta de segurança pública**; fato disseminado pela mídia, além de, sentida e reclamada por todos os

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F5 há dois enunciados de diferentes enunciadore. No primeiro, o enunciadore verbaliza seu ponto de vista iniciando com uma expressão com troca de letra e hipersegmentada ("atra vez"). No segundo, há um *link* e um enunciado "linkado"<sup>10</sup> para a ampliação do argumento. A mudança da produção de escrita para os ambientes virtuais ao longo dos anos provocou um aumento de erros gráficos; por essa razão aumenta a responsabilidade de quem os instrumentaliza; leitura, escrita e interpretação são de suma importância para o crescimento intelectual. A produção do outro é uma referência e o aluno deve aprender a respeitá-la e utilizá-la de forma consciente. Embora o enunciado possua uma linguagem que se aproxima da oralidade, ele aumenta sua importância retórica ao apoiar-se no enunciado linkado.

<sup>10</sup> A partir do substantivo inglês pode-se imaginar o verbo português "linkar", do qual o particípio passado seria "linkado", forma verbal que pode funcionar também como adjetivo. Na presente dissertação usamos "linkado" entre aspas somente no primeiro uso, pois, nos usos seguintes, o termo pode ser considerado aporuguesado.

Figura 6 – G1 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto – 6ª interação



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F6 temos a versão final no Google Drive. O enunciador utiliza-se de um *link* para apresentar o tema e um texto linkado para ampliar a sua ideia (1º parágrafo). Não houve preocupação do grupo em organizar os parágrafos e retirar o sublinhado do texto, sob a justificativa que essa versão não seria publicada.

Figura 7 – G1 - *Print* do Facebook– Versão final do texto

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

(8) Barão Do Rio Branco x +

https://www.facebook.com/ColegiobaradorioBranco17

Pesquisar

Mais visitados Primeiros passos HotMail gratuito Personalizar links Windows Media Windows

Barão Do Rio Branco

Gerson Página inicial

Barão Do Rio Branco Linha do Tempo Recentes

Mora em Foz do Iguaçu, Brazil

Em um relacionamento sério com Bartolomeu Mitre

De Foz do Iguaçu, Brazil

Seguido por 48 pessoas

Fotos

o gasto vendo um filme na es...

AQUI TEM FREE WiFi SENHA:

escrevendo a data pelos próximos 2 meses

2016

Bate-papo (Desativado)

alunos do 9o.A

A violência no Brasil

Segundo o site segundo <http://www.advogado.adv.br/direitomilitar/ano2000/foilson/aumentoviolenca.htm> vive-se, no Brasil, uma recrudescente insegurança ou falta de segurança pública; fato disseminado pela mídia, além de sentida e reclamada por todos os segmentos da sociedade, devido ao vertiginoso aumento da escalada de violência, que, a cada dia, revela-se multivariada e perversa, excedendo aos limites da razoabilidade, suportabilidade e aceitabilidade dessa sociedade e que o termômetro social - Polícia -, não tem conseguido avaliar, controlar e evitar.

Na nossa opinião, se a pessoa não tiver sem emprego, ela poderá fazer de tudo para sustentar sua família como roubar, matar, traficar e etc. e também tem pessoas que tem um caminho melhor para ter um emprego, elas começam a fazer qualquer coisa para poder viver, mas depende da pessoa, porque há algumas que tentam fazer coisas para melhorar de vida mas há outras que são folgadas e começam com o crime e é aí que começa a violência.

E essa violência atinge as empresas quando perdem seu dinheiro têm que demitir funcionários para não ir à falência, e como consequência as pessoas ficam desempregada e isso provoca um problema social.

Dê carona e economize! Cadastre-se gratuitamente Quer viajar mais pagando menos? Publique seu destino na BlaBlaCar e economize 70% dos...

Iniciar

2 Windows Ex... modificando o a... GRUPO 1 (2A) [...] GRUPO 1 PAINT... (8) Barão Do Ri... PT 21:19

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F7 consta uma cópia do texto publicado no Facebook do colégio. Percebe-se que, nesse último formato, o texto foi organizado em parágrafos e o sublinhado foi retirado.

Em G1, as interações entre os produzuários e entre as diferentes semioses atuam na reformulação dos gêneros, organizando-os e reconfigurando-os em razão do suporte, demandando múltiplas habilidades de leitura e escrita.

Conforme se observa nas figuras F1, F2, F3, F4 e F5, a construção da argumentação ocorre através de enunciados multissemióticos: linguagem verbal, imagens e *links*. Braga (2004, p. 253) alerta para o fato de que os *links* denotam formas de pensar sobre as relações entre os textos interligados, pois até a ordem na qual essas associações são estabelecidas pode gerar mudanças de sentido. A autora ainda lembra que a relação estabelecida entre uma cadeia e várias cadeias de informação é um recurso de estruturação que maximiza e flexibiliza a gama de opções oferecidas ao usuário. Em F1, o produzuário inicia com um comentário seguido de um *link*. Em F2 há duas imagens, sendo que a primeira é um texto e a segunda é um gráfico sobre o tema proposto. Em F3 há um texto linkado. Em F4 há uma imagem e um texto verbal no qual o aluno marca seu posicionamento sobre o tema. Em F5 há dois textos, dos quais o primeiro é pessoal e marca o posicionamento sobre o tema, enquanto o segundo é um texto linkado. Os 13 enunciados que compõem a argumentação são *links* ou textos linkados; os outros cinco são manifestações verbais. Em F6 temos o texto finalizado, composto por três parágrafos.

Em F7 há o texto publicado no Facebook do colégio. Percebemos que o conteúdo semântico das versões finais traz, em seu bojo, os argumentos compartilhados e modificados entre os alunos produzuários. Destacamos que a interatividade é uma das características do hipertexto. Segundo Jensen (1998, p. 201), a interatividade é a capacidade de um meio de comunicação permitir que o usuário exerça uma influência no conteúdo e/ou na forma de comunicação. A seguir analisaremos as versões produzidas pelo grupo 2. Destacamos que as orientações recebidas por esse grupo são as mesmas do grupo 1.

*Grupo 2: Isolar-se em condomínios fechados é a solução para acabar com a violência?*

Nesse texto, até a sua finalização, houve um total de 24 edições de itens (versões), sendo que 14 enunciados ocorreram em forma de hipertexto e os outros 5, em forma de enunciados verbais.

Figura 8 – G2 - Registros gerados no Google Drive – 1ª interação



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F8, a produção é iniciada com um texto verbal no qual o enunciador opina sobre o tema. O enunciado é composto por uma linguagem que se aproxima da oralidade, em que predomina simplificação e pressa, além da falta de acentuação. Para Prensky (2001, p. 3), essa despreocupação formal com a linguagem é característica dos "nativos digitais", que têm pouca paciência para palestras, regras passo a passo e instruções ditadas, pois utilizam informações muito rápidas e gostam de processo paralelo e de multitarefas. A essas abreviações chamamos de "internetês".

Figura 9 – G2- Registros gerados no Google Drive – 2ª interação

qisieli; n porque a violência esta em todos os locais apesar d ter muita segurança e esta em bom estado se tiver bons servidores e tec...

mais mesmo assim n é tão seguro pois muitas vezes as pessoas terão que sair r pra fazer compras trabalhar e etc..

mas muitas pessoas n tem condicoes de pagar condomínios pois sao caros  
[alunoscolasaofrancisco.blogspot.com.br/p/turma-82.htm](http://alunoscolasaofrancisco.blogspot.com.br/p/turma-82.htm)

[http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0CAcQjRxqFQoTCMSTt73XmskCFYOSkAodtCcGvQ&url=http%3A%2F%2Fwww.grupoveper.com.br%2Fdica\\_evitarassaltoresidencia.html&psig=AFQjCNGZ6LiDu4U7T0Jw7Tj2ZVWVo\\_nRweg&ust=1447960519424217](http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0CAcQjRxqFQoTCMSTt73XmskCFYOSkAodtCcGvQ&url=http%3A%2F%2Fwww.grupoveper.com.br%2Fdica_evitarassaltoresidencia.html&psig=AFQjCNGZ6LiDu4U7T0Jw7Tj2ZVWVo_nRweg&ust=1447960519424217)

[http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0CAcQjRxqFQoTCMSTt73XmskCFYOSkAodtCcGvQ&url=http%3A%2F%2Fwww.grupoveper.com.br%2Fdica\\_evitarassaltoresidencia.html&psig=AFQjCNGZ6LiDu4U7T0Jw7Tj2ZVWVo\\_nRweg&ust=1447960519424217](http://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0CAcQjRxqFQoTCMSTt73XmskCFYOSkAodtCcGvQ&url=http%3A%2F%2Fwww.grupoveper.com.br%2Fdica_evitarassaltoresidencia.html&psig=AFQjCNGZ6LiDu4U7T0Jw7Tj2ZVWVo_nRweg&ust=1447960519424217)

! muitas pessoas acham que se esconder em condomínios é a solução mais na verdade nao é a solução pois elas apenas estão se escondendo do seus problemas.

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F9 há três enunciados de três diferentes enunciadores. O primeiro expressa uma continuidade de F8. Nele o enunciador expõe seu ponto de vista e o amplia através de um *link*. O segundo é um *link* e o terceiro, uma opinião verbalizada sobre o tema. Essa mistura de *links* e enunciados verbais, segundo Koch (2005, p. 73), constitui os operadores da continuidade de 43 sentidos e da progressão

referencial no hipertexto, desde que o hipertexto seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos de leitura, o percurso assim indiciado. Uma regularidade no primeiro enunciado é o uso do internetês, marcado por abreviações n (não) e d (de).

Figura 10 – G2- Registros gerados no Google Drive – 3ª interação



muitas pessoas se desfaçam de boas pra nos enganar e

entrar em nossas casas e ver oque temos para nos assaltear e se reagirmos eles nos

agrirem

por isso nao estamos seguros em lugar nenhum.

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F10, o enunciador se expressa por meio de um enunciado verbal e de uma imagem que ilustra seu ponto de vista. Nesse caso, a imagem é que esclarece o texto, expandindo a informação verbal. Barthes (1977, p. 38), sobre as relações

entre imagem e texto, baseando-se numa lógica discursiva, propõe três possibilidades de inter-relação entre os textos: a) ancoragem (texto apoiado em imagem), b) ilustração (imagem apoiando texto) e c) *relay* (texto e imagem são complementares).

Figura 11 – G2 - Registros gerados no Google Drive – 4ª interação

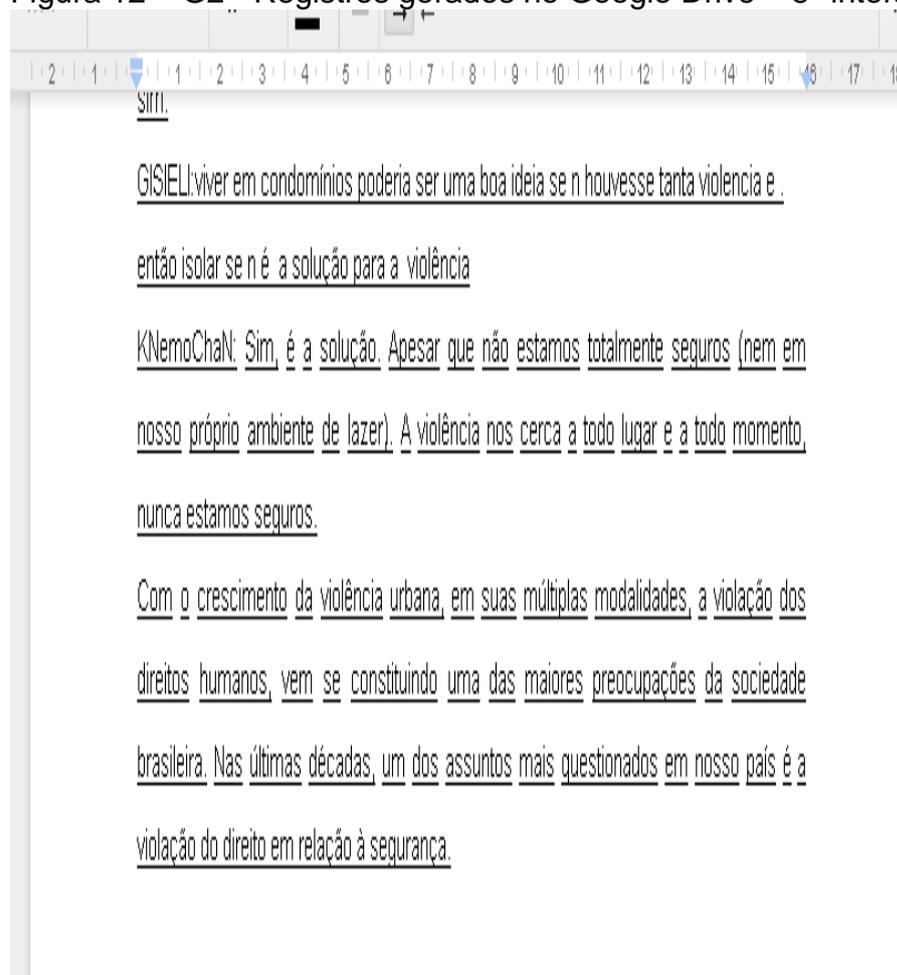


nesta imagem podemos ver uma pessoa normal mais por trás dela tem uma terrível  
 pessoa então não importa onde você vai estar ou com quem pode acontecer violência em  
 qualquer lugar em qualquer hora e dia então só fica esperto  
<https://www.youtube.com/watch?v=9SXMzWk9mo> e neste vídeo vemos que tem violência

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F11, o enunciador, além do enunciado verbal, apresenta uma imagem e o *link* de um vídeo para a ampliar a sua opinião. Nesse caso temos, conforme Barthes (1977), uma ancoragem, pois o texto escrito tem a função de conotar e de direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem. Dessa forma, todas as relações de conteúdo que compõem F4 são retóricas, estão ligadas ao dizer e ao convencer. Sobre a exploração dessa multissemiose, destacamos que o hipertexto possui a liberdade de se construir por meio do cruzamento multimodal de discursos. De acordo com Marcuschi (2007, p. 151), esse traço se caracteriza pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não verbal, "[...] de forma integrativa, impossível no caso do livro impresso [...]", no caso de nossa pesquisa, especificamente, no caderno.

Figura 12 – G2 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F12 há dois enunciadores. O primeiro verbaliza sua opinião. O segundo, além de verbalizar, utiliza-se de um texto linkado para ampliar sua ideia. Nesse caso, segundo Xavier (2002), os *links* funcionam como dêiticos que remetem o leitor a outros textos e não necessariamente a partes de si mesmos: um tipo de referência exofórica.

Figura 13 – G2 - Registros gerados no Google Drive – 6ª interação

KETLYN: ISOLAR-SE EM CONDOMÍNIOS FECHADOS em minha opinião não é uma boa ideia porque a pessoa não vai ficar totalmente segura pode ter suas vantagens sim mais não é aquelas coisas exemplo um assaltante vai tentar assaltar um condomínio e vai disfarçado e pode acontecer de ele conseguir assaltar então é melhor a pessoa ficar em bairro porque tudo que acontece no condomínio pode acontecer em um bairro normal e sempre devemos ficar atentos com os estranhos, nem todas as pessoas querem fazer o mal pra você mais tem outras que querem emfim essa é minha opinião.

JAEQUELINE: minha opinião isolar-se em condomínio fechado não é a solução para a violência porque a violência esta em todo lugar e muitas das vezes você acaba se privando de muitas coisas que acontecem fora do condomínio você poderá viver uma vida conturbada e sozinha, isso pode prejudicar futuramente com super proteção dos filhos assim privando de uma vida normal

GABY: o que iria adiantar ter muros altos se o ladrao estiver morando dentro do condomínio, ninguem sabe quem realmente e aquela pessoa, pode ser um assaltante, assassino etc....  
entao em minha opiniao morar em condominios fechados nao e uma boa ideia

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F13, os três enunciadores manifestam-se verbalmente sobre o tema. São associações semânticas. Os três enunciados se combinam, ampliando a compreensão do tema. Com o desenvolvimento do trabalho, a colaboratividade em prol de construção de um conhecimento comum, princípio do conceito de *inteligência coletiva* de Lèvy (1998), é mais frequente.

Figura 14 – G2 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto – 7ª interação

versão final

### ISOLAR-SE EM CONDOMÍNIOS NÃO É A SOLUÇÃO

Viver em condomínios seria uma boa ideia, se a violência não estivesse tão presente em todos os lugares, então não há lugar seguro, as pessoas não vão ficar totalmente seguras podem ter suas vantagens sim mas não é aquela coisa, um assaltante pode tentar assaltar um condomínio disfarçado e pode acontecer de ele conseguir assaltar, então é melhor a pessoa ficar em bairro porque tudo que acontece no condomínio, pode acontecer em um bairro normal e sempre devemos ficar atentos com os estranhos,

Por fim, uma vantagem de morar em condomínio pode estar relacionada ao estilo de moradia é o padrão das residências que existe lá. Normalmente todos os condomínios em algum tipo de padrão de construção como metragem mínima, jardim na frente da casa, limitação quanto ao tipo de construção, entre outros. Alguns fazem exigências quanto ao estilo da casa, bem como ao estilo de vida que as pessoas deverão levar lá dentro. Isso pode ser uma vantagem uma vez que eu comprar uma casa ali, você já conhece de antemão qual é o estilo ou padrão do condomínio e com isso poderá adequar-se também dentro desse padrão.



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F14, ali se tem a versão final no Google Drive. O texto ficou organizado em dois parágrafos. Eles mantêm uma conexão com a argumentação, entretanto o segundo parágrafo não retoma o tema. O grupo percebe essa falta de conexão com o tema, mas prefere expandir o parágrafo no Facebook.

Figura 15 – G2 - Print do Facebook– Versão final do texto

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

(1) Barão Do Rio Branco

https://www.facebook.com/Colegiobaraadorior Branco17?ref=nf

Mais visitados Primeiros passos HotMail gratuito Personalizar links Windows Media Windows

Barão Do Rio Branco

Gerson Página inicial 20+

Amigos · 111 amigos em comum

Paola Fernandes 10 novas publicações

Inês Maciel 10 novas publicações

Fabio Souza Né 10 novas publicações

Josiette Holler 10 novas publicações

Sandra Fernandes 10 novas publicações

Ivone Müller 10 novas publicações

José Afonso Oliveira

Noraldino Nascimento

Cátia Ronisani Castro 5 novas publicações

Português (Brasil) · English (US) · Español · Français (France) · Deutsch · Italiano

Noemi Cemin, Sandra Regina Inacio e outras 154 pessoas

90A - |SOLAR-SE EM CONDOMÍNIOS NÃO É A SOLUÇÃO

Viver em condomínios seria uma boa ideia, se a violência não estivesse tão presente em todos os lugares, então não há lugar seguro, as pessoas não vão ficar totalmente seguras podem ter suas vantagens sim mas não é aquela coisa, um assaltante pode tentar assaltar um condomínio disfarçado e pode acontecer de ele conseguir assaltar, então é melhor a pessoa ficar em bairro porque tudo que acontece no condomínio, pode acontecer em um bairro normal e sempre devemos ficar atentos com os estranhos, Por fim, uma vantagem de morar em condomínio pode estar relacionada ao estilo de moradia é o padrão das residências que existe lá. Normalmente todos os condomínios em algum tipo de padrão de construção como metragem mínima, jardim na frente da casa, limitação quanto ao tipo de construção, entre outros. Alguns fazem exigências quanto ao estilo da casa, bem como ao estilo de vida que as pessoas deverão levar lá dentro. Isso pode ser uma vantagem uma vez que eu comprar uma casa ali, você já conhece de antemão qual é o estilo ou padrão do condomínio e com isso poderá adequar-se também dentro desse padrão. Em alguns condomínios as crianças são privilegiadas com espaços para brincadeiras, como parques, campo de futebol, piscina, entre outros espaços. Este item bastante importante para aquelas pessoas que têm crianças e desejam um espaço de recreação para seus filhos. O que iria adiantar ter muros altos se o ladrão estiver morando dentro do condomínio? Ninguém sabe se realmente aquela pessoa, pode ser um assaltante, assassino etc.... então em nossa opinião morar em condomínios fechados não, e uma boa ideia você não sabe quem são as pessoas verdadeiras que estão juntas de você pode ser que seu vizinho é um falso e você não sabe.

Mais de 500.000 hotéis [www.KAYAK.com.br](http://www.KAYAK.com.br)  
Tenha uma visão completa seu hotel, com avaliações autênticas de usuários.

Bate-papo - (153)

Iniciar

artigo - elaborando

Microsoft Office ...

(1) Barão Do Rio Bran...

PT 22:01

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F15 há o texto finalizado e publicado no Facebook. Nessa versão, no momento de publicação, o grupo optou pelo acréscimo de mais um parágrafo no

texto, por acreditar que, dessa forma, o texto ficaria mais bem argumentado. Dessa forma, conforme Lévy (1999, p. 42), o texto passa a ser uma problemática textual, isto é, a partir de um texto inicial, o sujeito usuário terá a possibilidade de resgatar uma reserva infinita de outros textos.

Em uma análise panorâmica, observa-se que, nas figuras F1, F2, F3, F4, F5 e F6, a argumentação (os enunciados) é construída mediante enunciados verbais e visuais. Em F1, a argumentação é feita mediante enunciado verbal. Em F2 aparecem os *links* que reforçam o enunciado de F1. Ainda em F2 há um enunciado verbal, justificado e ampliado, em F3, por uma gravura. Em F4 há uma imagem que marca o posicionamento verbal e, em seguida, para reforçar o posicionamento, há um enunciado verbal seguido de um *link*. Em F5 e F6 consta a produção de enunciados verbais. Em F7 temos a produção da versão final. Em F8, temos a publicação do texto no Facebook, com 154 curtidas.

Em sua versão final, o texto ficou composto por três parágrafos, cujas ideias são o resultado da interação entre os alunos produtores. Silva (2001, p. 5) define interatividade como “[...] o modo de comunicação que propicia, aos participantes de um evento comunicativo, a construção colaborativa de significados”.

A seguir fazemos a análise das versões produzidas pelos produtores do grupo 3, cujo encaminhamento é o mesmo dos outros dois grupos.

### *Grupo 3: A maioria penal aos 16 anos vai mudar o quadro da violência?*

Nesse texto, até a sua finalização, houve um total de 10 edições de itens (versões), sendo que 5 enunciados ocorreram em forma de hipertexto, e os outros 5, em forma de enunciados verbais. Os exemplos a seguir são recortes de *multicamadas* de registros gerados pelo Google Drive e inauguram o início desta produção:



Figura 17 – G3 - Registros gerados no Google Drive – 2ª interação

Segundo, pense-se: Se é verdade que se usam menores para cometer delitos, teríamos que reduzir a maioridade penal para uns 7 anos de idade, época na qual um infante já pode cometer um delito qualquer, de "aviãozinho" a ladrão de farol. Fariamos isso? Creio que não. E, se não for assim, a redução da maioridade será inócua, visto que, como disseram os colegas acima, se abaixarem para 16 anos, usaram gente de 15, 14, 13, 12...

Outros dizem: o sujeito com 16 anos já é capaz de entender a ilicitude de sua conduta! Incriminemos então os bebês de 4 aninhos, pois estes já possuem a noção de propriedade e sabem que, por exemplo, pegar lapis de seus coleguinhas é errado. Prenderíamos crianças de 4 ou 5 anos por furto?

Enfim, respondendo tua pergunta, a resposta é um belo não. Se queremos mudar o

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F17, o enunciador explora um texto linkado para marcar seu ponto de vista. Nesse caso destacamos o aspecto topográfico do texto. O espaço de escrita e leitura não possui limites para se desenvolver. Segundo Lévy (1999, p. 38), o autor não tem mais controle sobre o leitor e o sujeito que navega não possui controle sobre os textos à disposição.

Figura 18 – G3 - Registros gerados no Google Drive – 3ª interação

mesmos não podem ser presos. Acontece que, diminuindo a maioridade, diminui-se as idades de quem puxa o gatilho. Se hoje são meninos de 16 anos, amanhã serão de 14 e por aí vai... <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111121081013AAYWYDT>

X3: Penso que não, pois continuarão a delinquir da mesma forma, então, passarão a usar os adolescentes menores de 16 anos para o crime, acredito que poderia até mudar, se diminuíssem a maioridade penal para os 14 anos



The image shows two young men, shirtless and wearing shorts, walking down a street. They are carrying rifles. The background shows a typical urban street with buildings, trees, and a motorcycle parked on the side.

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F18, para expressar sua opinião, o enunciador usa um texto verbal, um *link* e uma imagem. Esses elementos estabelecem entre si uma relação semântica. É uma linguagem focada em letramentos múltiplos. De acordo com Kress e Van Leewen (2006), a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras e palavras e tipografias. No caso específico de textos

produzidos em ambientes digitais colaborativos, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes nas multicamadas.

Figura 19 – G3 - Registros gerados no Google Drive – 4ª interação

**X4: 1º. Porque já responsabilizamos adolescentes em ato infracional**

A partir dos 12 anos, qualquer adolescente é responsabilizado pelo ato cometido contra a lei. Essa responsabilização, executada por meio de medidas socioeducativas previstas no ECA, têm o objetivo de ajudá-lo a recomeçar e a prepará-lo para uma vida adulta de acordo com o socialmente estabelecido. É parte do seu processo de aprendizagem que ele não volte a repetir o ato infracional.

Por isso, não devemos confundir impunidade com imputabilidade. A imputabilidade, segundo o Código Penal, é a capacidade da pessoa entender que o fato é ilícito e agir de acordo com esse entendimento, fundamentando em sua maturidade psíquica.

**2º. Porque a lei já existe. Resta ser cumprida!**

O ECA prevê seis medidas educativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Recomenda que a medida seja aplicada de acordo com a capacidade de cumpri-la, as circunstâncias do fato e a gravidade da infração.

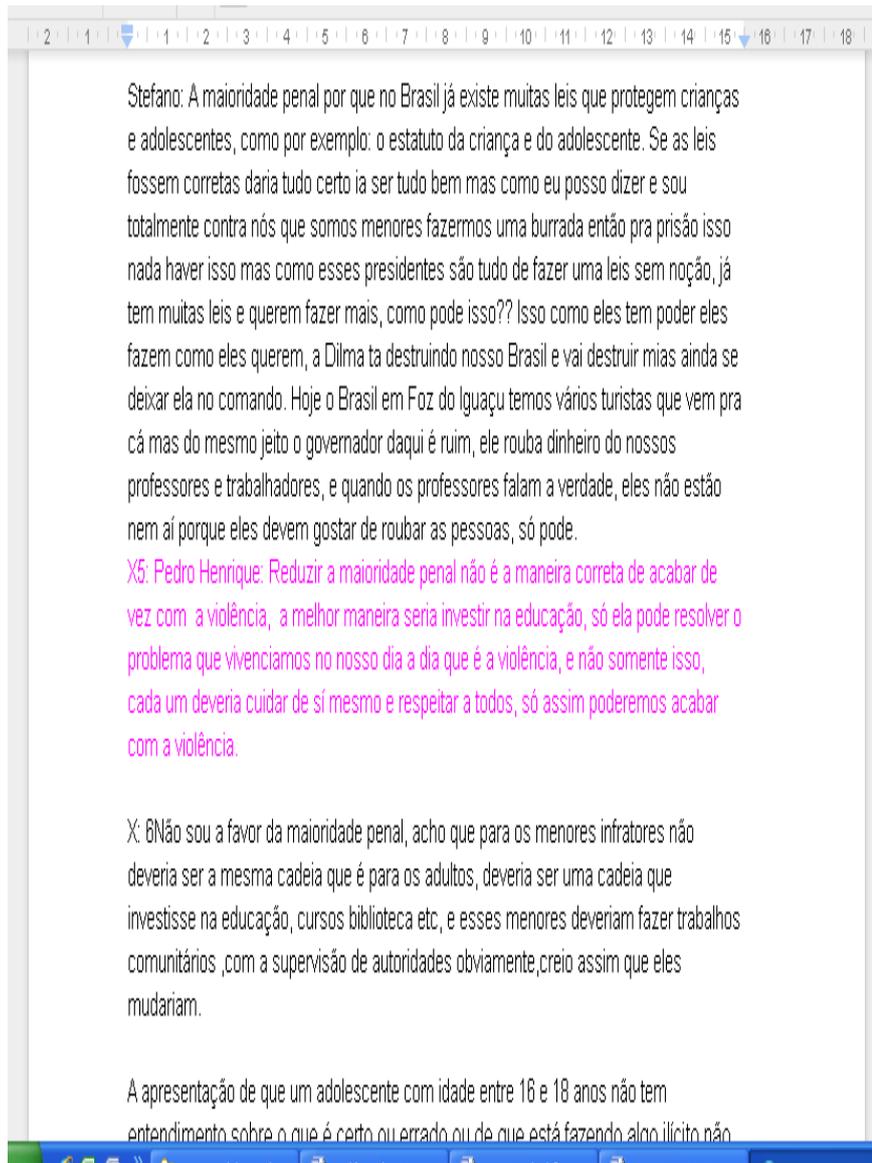
Muitos adolescentes, que são privados de sua liberdade, não ficam em instituições preparadas para sua reeducação, reproduzindo o ambiente de uma prisão comum. E mais: o adolescente pode ficar até 9 anos em medidas socioeducativas, sendo três anos interno, três em semiliberdade e três em liberdade assistida, com o Estado acompanhando e ajudando a se reinserir na sociedade.

Não adianta só endurecer as leis se o próprio Estado não as cumpre!

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F19, o enunciador argumenta usando dois textos linkados. Ambos falam sobre a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Figura 20 – G3 - Registros gerados no Google Drive – 5ª interação



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F20 há três enunciados verbalizados de três enunciadores diferentes. Os três manifestam-se contrariamente à redução da maioridade penal. No primeiro enunciado há uma certa confusão de ideias. O enunciador, usando uma linguagem oral, inicia falando sobre a maioridade penal, mas, na sequência, muda a temática, atribuindo um caos social, confusão de leis, corrupção, à classe política. Os enunciados seguintes conseguem articular bem suas ideias a respeito da temática proposta. O modo como os três enunciadores desse grupo apontaram os enunciados que guiaram suas ideias (dialogismo) evidencia as relações interdiscursivas que se estabeleceram: a valorização da educação e o investimento nela é um fator importante para a manutenção do ponto de vista dos enunciadores.

Figura 21 – G3 - Registros gerados no Google Drive – Versão final do texto - 6ª interação



Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F21 há a versão definitiva produzida pelo Google Drive. O texto ficou organizado em quatro parágrafos.

Figura 22 – G3 – Print do Facebook – Versão final do texto

Mais vistos Primeiros passos HotMail gratuito Personalizar links Windows Media Windows

Barão Do Rio Branco

Gerson Página inicial 20+

Curtir Comentar Compartilhar

Noemi Cemin, Sandra Fernandes e outras 175 pessoas

35 compartilhamentos

90A - A Maioridade Penal aos 16 anos

A apresentação de que um adolescente com idade entre 16 e 18 anos não tem entendimento sobre o que é certo ou errado ou de que está fazendo algo ilícito não está sendo mais aceito como desculpas para os frequentes crimes de assalto ou roubo que vem chocando a sociedade, atualmente. Essa justificativa podia ser aceita a algumas décadas atrás quando era uma sociedade quase que completamente atrasada socialmente e sem o fácil acesso aos meio de comunicação e a boa educação que se tem disponível hoje com os projetos dos governos municipais estaduais e federal

A Maioridade penal para o direito é a idade em que perante a lei uma pessoa passa a responder inteiramente por seus atos, como um cidadão "adulto", ou seja, se refere a idade para que alguém responda na Justiça de acordo com o Código Penal.

Reduzir a maioridade penal não é a maneira correta de acabar de vez com a violência, a melhor maneira seria investir na educação, só ela pode resolver o problema que vivenciamos no nosso dia a dia que é a violência, e não somente isso, cada um deveria cuidar de si mesmo e respeitar a todos, só assim poderemos acabar com a violência.

Para os menores infratores não deveria ser a mesma cadeia que é para os adultos, deveria ser uma cadeia que investisse na educação, cursos biblioteca etc, e esses menores deveriam fazer trabalhos comunitários, com a supervisão de autoridades obviamente, creio assim que eles mudariam.

No Brasil já existem muitas leis que protegem crianças e adolescentes, como por exemplo: o estatuto da criança e adolescente. Se as leis fossem cumpridas daria tudo c

Mais de 500.000 hotéis  
www.KAYAK.com.br  
Tenha uma visão completa  
seu hotel, com avaliações  
autênticas de usuários.

Amigos 111 amigos em comum

Paola Fernandes 10 novas publicações

Inês Maciel 10 novas publicações

Fabio Souza Né 10 novas publicações

Josiette Holler 10 novas publicações

Sandra Fernandes 10 novas publicações

Ivone Müller 10 novas publicações

José Afonso Oliveira

Noraldino Nascimento

Cátia Ronsari Castro 5 novas publicações

Bate-papo - (160)

Fonte: Banco de dados do pesquisador.

Em F22 há a versão final publicada no Facebook do colégio. Foi acrescido mais um parágrafo no texto. O grupo optou por aproveitar uma parte do argumento de F5 por acreditar que essa parte poderia “fechar” o texto.

Conforme se observa nas figuras F16, F17, F18, F19 e F20, a argumentação (os enunciados) é construída mediante enunciados verbais e visuais. Em F16 há posicionamento verbal e um *link*. Em F17, há um texto linkado (continuação de F16). Em F18 constam dois enunciados verbais, um *link* e uma imagem. Todas essas semioses reforçam a argumentação. Em F19 há dois textos linkados. Em F20 há três enunciados verbais. Em F21 há a versão final no Google Drive. Em F22 consta a publicação do texto no Facebook, com 175 curtidas.

Em sua versão final, o texto ficou composto por cinco parágrafos, cujas ideias condensam a interatividade entre os integrantes do grupo. Laurel (1991, p. 20) explica a noção de interatividade com base em quatro critérios: (a) a frequência com “que se pode interagir ou se interage”; (b) a variação “de escolhas realmente disponíveis para a interação”; (c) a significação “ou efeito da escolha sobre um problema” e (d) a participação, segundo a qual o sujeito usuário “se sente como participante da interação ou não”. Dessa forma percebemos que a noção de relações dialógicas de Bakhtin (1989; 2003) se relaciona também com a noção de interatividade. O processo de interação entre os sujeitos de um evento social, segundo postulados da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin, refere-se à capacidade dos interlocutores de negociarem dialogicamente a construção de sentidos. No caso do texto em questão, cabe refletir sobre as possibilidades de os usuários compartilharem do processo de (re)construção de sentido/s do texto e, portanto, de sua posição discursiva de autoria.

São bastante visíveis as semelhanças de apropriações da ferramenta Google Drive e da internet entre os três grupos. A maneira como cada grupo encaminhou o processo criativo nos aponta algumas respostas plausíveis aos questionamentos de sujeitos do mesmo perfil: possuem computador e celular, têm perfis em rede social, ouvem e baixam músicas, dentre outras práticas desse universo.

Quanto à composição textual, uma questão bastante importante, e que perpassa os três grupos, é a exploração retórica de *links* e de *hiperlinks* no processo argumentativo. Para Landow (1997), admitindo a importância retórica, o *link* é o elemento que o hipertexto acrescenta à leitura e à escrita. Como bem pontua Koch (2005, p. 68), o hipertexto se caracteriza também por um alto grau de informatividade, já que permite ao hiperleitor, de maneira não trivial, uma busca quase infinita de informações não previsíveis e não redundantes no universo de textos que o compõem. Dessa forma, foram acrescentadas, durante o processo de

produção dos três grupos, as noções de não linearidade, interatividade, virtualidade, heterogeneidade, tornando-se essas noções, de acordo com Lévy (1993), os principais elementos constitutivos do hipertexto.

Outra regularidade interessante entre os três grupos é a recorrência de imagens, de *links* e de textos durante o exercício argumentativo. Dessa forma, podemos dizer que os grupos realizaram um letramento de convergência. Na era de convergência, a verdadeira convergência ocorre na mente do usuário – são as conexões que ele é capaz de fazer (JENKINS, 2008). Os alunos estão letrados para uma mentalidade digital em que os diferentes artefatos podem ser sempre unificados e postos em diálogo. *Link*, *hiperlink*, imagens, figuras e texto verbal são o começo de ligações mais amplas e as relações semânticas dessas multissemioses levam o leitor a fazer uma série de inferências sobre o tema central. De uma certa maneira, imagem, *link* e texto verbal se subordinam. Segundo Martinec & Salway (2005, p. 343), do mesmo modo que as orações podem se relacionar de forma coordenada, isto é, uma oração principal e uma coordenada, as relações entre imagem e texto verbal passam a ocupar um *status* desigual quando um dos dois modifica o outro. Eles estabelecem uma relação de dependência entre os termos onde o elemento modificador é considerado *dependente* do elemento modificado.

Assim, considerando as práticas de letramento na exploração da multissemiose nos textos em ambiente colaborativo digital e a integração entre os produtores, os alunos demonstraram domínio sobre a natureza do texto híbrido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ingresso no Mestrado Profissional em Letras veio acompanhado do desejo de que os estudos que realizássemos pudessem contribuir com as práticas de ensino que realizamos em sala de aula cotidianamente. Como professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, um dos desafios que encontramos é quanto ao ensino da produção escrita na escola, fazendo-o por meio de práticas significativas de uso da linguagem em eventos de letramento. As discussões realizadas nas disciplinas do curso de Mestrado, aliadas à nossa experiência profissional, fizeram-nos refletir sobre a possibilidade de realizarmos um projeto de mediação didático-pedagógica voltado para a escrita e que envolvesse o uso de tecnologias da informação e de comunicação, tendo em vista o fato de que, em seu dia a dia, nossos alunos interagem socialmente em ambientes virtuais colaborativos por meio de componentes como computador, tablet, celulares, etc., em que se articulam som, imagem, movimentos e palavras em uma relação de múltiplos sentidos. Diante disso, formulamos o seguinte problema de pesquisa: –*Que ganhos podem ser obtidos, para a produção escrita, na escola, com a exploração de práticas letradas em ambiente colaborativo digital?*

O presente estudo apontou-nos, principalmente, que os trabalhos envolvidos no processo de produção colaborativa de texto são formados por enunciados cuja dimensão linguístico-semiótica abrange diferentes linguagens para um propósito afim, ou seja, o propósito da produção final de um artigo de opinião. A localização de informação (F3), a inferência de sentidos implícitos entre texto e imagem (F10), a relação semântica entre linguagem verbal, *link* e imagem (F18), o uso de *links* como elementos retóricos no processo argumentativo promovendo uma relação semântica (F1, F2, F5, F6, F9, F11, F12, F16, F17, F18) são exemplos de ganhos da produção da escrita em ambiente colaborativo digital e também exemplificam sobre como o contexto colaborativo virtual modificou a configuração do gênero "artigo de opinião", se comparado ao papel impresso.

No caso desses elementos retóricos no texto, é Landow (1997, p. 11) que admite a importância das funções retóricas dos *links*, pois, para ele, o *link* “[...] é o elemento que o hipertexto acrescenta à leitura e à escrita”. Como afirmam Burbules e Callister (2000), os *links* promovem uma organização que não é inteiramente nova,

já que amplificam relações. Para Xavier (2002), a inovação do hipertexto está justamente no fato de seus *links* funcionarem também como dêiticos, pois que remetem o leitor a outros textos e não necessariamente a partes de si mesmo: um tipo de referência exofórica.

Quanto à relação entre texto verbal e imagem, temos uma predominância da ancoragem (texto apoiando imagem). Nesse caso, o texto escrito tem função de conotar e de direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem como se observa em F10. Já em outros contextos, como em F11, a imagem pode ter um impacto emocional mais direto, enquanto o texto traz um apelo maior ao raciocínio lógico. A imagem deixa de ter uma função simplesmente ilustrativa e passa a ser também parte constitutiva da informação textual. Para Braga (2003), a leitura de hipertextos multimodais requer um letramento visual, pois, para se ler na tela, é necessário saber interpretar diferentes recursos visuais: ícones, imagens, cores, sons, tipos de letras, etc. e integrar informações veiculadas por diferentes linguagens.

Dessa forma, entendemos que todas as relações de conteúdo exploradas pelos alunos no processo de produção, além de retóricas – pois estão ligadas ao processo de dizer e de convencer –, constituem ganhos para a produção de escrita. A combinação de texto escrito e imagem pode favorecer melhor a construção de sentidos. Como dissemos, as imagens costumam ter um impacto emocional mais direto, enquanto o texto escrito traz um apelo maior ao raciocínio lógico. Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntas não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito.

Assim, nossos estudos constatam a hipótese de que as habilidades de escrita e de leitura privilegiadas pela escola podem ser também trabalhadas a partir do ambiente colaborativo virtual. Este é apenas um breve exemplo de como tais habilidades previstas no currículo escolar podem ser trabalhadas em práticas significativas de usos das linguagens pelos alunos.

Nossa pesquisa, pela avaliação dos enunciados produzidos, levantou dados diagnósticos para identificar as múltiplas semioses das quais os alunos se apropriaram para a produção dos textos e com isso depreender que ganhos a exploração dessas atividades pode trazer para a produção da escrita na escola.

Assim, considerando esses objetivos, não foram realizadas intervenções nossas nos trabalhos dos alunos. Dessa forma, a pesquisa sobre a produção da escrita em ambiente colaborativo conectado à internet se mostra bastante pertinente, uma vez que a análise dos dados contidos em G1, G2 e G3 mostrou que a produção colaborativa de texto requer dos alunos estudo e produção de diferentes gêneros do discurso para o cumprimento efetivo da tarefa proposta.

A pesquisa também nos mostrou que as interações entre os alunos produziram um saber sobre a produção do texto escrito pautado em enunciados através de *links*, imagens e texto verbal, constituindo um reflexo da mentalidade da web 2.0. O contexto digital colaborativo afetou a configuração dos textos produzidos durante o processo de produção; o direcionamento temático foi bastante influenciado pelas referências a partir de *links* e imagens. Os outros dois grupos foram influenciados a partir dos *links* e imagens usadas durante o processo argumentativo. Diante disso, deixamos, como sugestão para futuras pesquisas, o estudo do valor retórico das múltiplas semioses usadas pelos alunos no texto digital e o ensino da colaboratividade na escola, já que a análise dos dados desta pesquisa apontou que a produção colaborativa de texto requer dos alunos estudo e produção de diferentes gêneros discursivos.

É fato que, para haver persistência dos alunos no trabalho colaborativo na escola, ou seja, para haver uma postura proativa, de acordo com Lankhear e Knobel (2007), é importante despertar neles, se não uma paixão, mas ao menos um gosto pelo conteúdo ou pelo processo criativo, pois acreditamos que o alcance imediato da satisfação possibilita o maior envolvimento deles com as atividades propostas no ambiente escolar. Em função disso, é mister considerar a realidade dos alunos e as suas experiências sociais e culturais fora da escola. Dessa forma, acreditamos promover um ensino que atenda aos objetivos de uma educação pluralista, tal como apregoa a *Pedagogia dos Multiletramentos* (KALANTZIS & COPE, 2006).

É importante destacar que, embora a produção colaborativa apresentada neste trabalho não envolvesse uma situação genuinamente autêntica, mesmo assim, dos seis grupos participantes, os três grupos analisados foram os que se envolveram mais com o trabalho. A nossa hipótese é que a possibilidade de esses sujeitos trazerem para o cumprimento da tarefa escolar a sua própria coleção cultural produziu uma motivação que garantiu essa intensa participação.

Diante disso, compreendemos que a valorização da realidade do atual mundo dos alunos é de extrema importância para garantir o aprendizado efetivo sem disfarçar as questões sociais e culturais imbricadas nos mais diversos usos da linguagem. Essa abordagem é bastante diferente daquelas sedimentadas na escola, abordagens que, muitas vezes engessadas pelos livros didáticos, ensinam o gênero textual pelo gênero – interpreta-se um texto de opinião e se produz um texto de opinião sem que os alunos saibam os contextos autênticos em que ocorre esse tipo de gênero e com quais propósitos.

Entretanto, a colaboratividade enquanto divisão de tarefas, negociações de significados e compartilhamento de dúvidas e de informações – como bem mostramos no Quadro 2 quanto aos grupos 1, 3 e 4 – não é uma competência inerente aos sujeitos envolvidos em contexto de colaboratividade. Os ambientes digitais exigem dos usuários um letramento próprio para que eles consigam transitar nesses locais e a escola deve ser um local onde se estimule e se ensine tal letramento.

Diante disso, consideramos importante a discussão do papel do professor, este que, frente a esse panorama, não pode mais ter sua função reduzida à transmissão de informações. Ao professor são lançados os desafios de conhecer as vivências culturais de seus alunos, de construir projetos de trabalho que os insiram em práticas autênticas de produção de conhecimento, preparando-os para práticas bem-sucedidas de participação nas múltiplas maneiras de ser humano. Acrescenta-se a isso a mudança da cultura escolar: a atual coleção de gêneros do discurso presente nos currículos escolares precisa ser reconfigurada para que culturas dos adolescentes e cultura da escrita sejam combinadas para atender às demandas do nosso atual contexto.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].
- BAKHTIN, Mikhail M. & VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. The death of the author. In: \_\_\_\_\_. **Image, Music, text..** New York: Hill and Wang 1977.
- BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- BRAGA, D. B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. Revista da ANPOLL, nº 15, p. 65-85, jul./dez. 2003.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB**. Brasília, DF, 2013, Cap. X, p. 50.
- BRUNS, Axel. Towards produsage: futures for user-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Cultural attitudes towards communication and technology**. Conferência na Universidade de Tartu, Estônia, 2006.
- BRUNS, Axel & HUMPHREYS, S. Building collaborative capacities in learners: the M/Cyclopedia Project Revisited. In: **International Symposium on Wikis**, 21-23, October. Montréal, 2007.
- BUBLITZ, Wolfram & HÜBLER, Axel. **Metapragmatics in use**. Iena, Alemanha: John Benjamins Publishing Company, 2007.
- BURBULES, N. & CALLISTER JR, T. A. Hypertext: knowledge at the crossroads. In: **Watch it: the risks and promises of information technologies for education**. Oxford: Westview Press, 2000.

BUZATO, Marcelo el Kouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. Portal Educarede. 2006. Disponível em: <<http://www.educarede.org.br/educa/img conteu do/marcelobuzato.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

CELANI, Maria A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

CUSTODIO, Melina A. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude**: diálogos possíveis. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

DESLAURIERS, J. P. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FAVERO, Leonos L. & KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: Editora Aleph, 2003.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENSEN, J. F. Interactivity. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. *Nordicom Review*, v. 12, n. 1, 1998, p. 185-204. Disponível em: <<http://www.nordicom.gu.se>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

KELLNER, Douglas. Como mapear o presente a partir do futuro: de Baudrillard ao cyberpunk. In: \_\_\_\_\_. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KALANTZIS, Mary & COPE, Bill. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies** – literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 121-148.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS, G. R. & LEEUWEN, T. van. **Reading images: a grammar of visual design**. Londres: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G. R. & LEEUWEN, T. van. **Reading images. The grammar of visual design**. Routledge: London, 1996.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies sampler**. New York/ Washington, D.C./Baltimore, Bern/Frankfurt/Berlin/Brussels/Vienna/ Oxford: Peter Lang, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

LAUREN, B. **Computers as theaters**. Massachusetts: Adison Wesley, 1991.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividade entre os jovens. In: BORELLI, S. H. S.; FREIRA FILHO, J. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MARTINEC, E.; SALWAY, R. & SALWAY, A. **A system for image-text relations in new (and old) media**. London; Thousand Oaks, CA; New Delhi: SAGE Publications, 2005. p. 337-371 (Volume 4(3)). Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/>>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **NCB University Press**, v. 9, nº 5, out. 2001. Disponível em: <[www.marcprensky.com/writing/Prensky,DigitalNativesPart1pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky,DigitalNativesPart1pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

RAMAL, Andrea C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, M. **Sala de aula Interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Disponível em: <[www.rbc.org.br](http://www.rbc.org.br)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011 [2003].

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas/SP.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – PTD**

#### **PLANO DE TRABALHO DOCENTE – 2015**

COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

FOZ DO IGUAÇU – PR

**9ºs ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TURMAS: A e B**

**DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

**PROFESSOR: GÉRSON LUÍS MACIEL**

**CARGA HORÁRIA TOTAL: 200 horas-aula**

**CARGA HORÁRIA SEMANAL: 5 horas-aula**

#### **OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA**

- a) Desenvolver no aluno as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, decisão e ação.
- b) Desenvolver as capacidades de expressão oral e escrita do aluno, preparando-o para o exercício integral da cidadania.
- c) Obter elementos que permitam ao aluno a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira.
- d) Capacitar o aluno a refletir sobre textos diversos e explorar o aspecto lúdico e artístico de textos literários.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- b) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- c) Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
- d) Analisar os recursos expressivos da língua verbal, relacionando textos e contextos mediante a natureza, a função, a organização e a estrutura, de acordo com as condições de produção e de recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação, propagação das ideias e escolhas, e tecnologias disponíveis).
- e) Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
- f) Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e de condutas sociais e como representações simbólicas de experiências humanas manifestas nas mesmas formas de sentir, de pensar e de agir na vida social.
- g) Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- h) Deseja-se que o aluno seja capaz de diferenciar os diversos tipos de sujeitos, predicados e complementos verbais e que saiba aplicá-los na produção de textos percebendo a relação semântica.
- i) Organizar períodos e parágrafos na produção de textos, através do domínio das estruturas oracionais.
- j) Deseja-se que o aluno seja capaz de entender a noção de independência sintática, isto é, que existe apenas uma dependência semântica entre as orações e saiba diferenciá-las quanto ao sentido de cada uma.

**CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL**

**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

**1º BIMESTRE:**

**GÊNEROS DISCURSIVOS**

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação

**INTERPRETAÇÃO:**

- Leitura de textos diversos;
- Filmografia.

**GRAMÁTICA:**

- Morfologia:
  - Estrutura das palavras;
  - Processos de formação das palavras.
- Morfossintaxe:
  - Orações subordinadas (revisão);
  - Conjunção coordenativa;
  - Orações coordenadas;
  - Alguns casos de locuções prepositivas;
  - Alguns casos de locuções conjuntivas.

**Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.**

- A construção do humor;
- Crônica de humor (I);
- Crônica de humor (II).
- A construção da verossimilhança;
- Conto de mistério;
- História de ficção científica.

**2º BIMESTRE**

**INTERPRETAÇÃO:**

- Leitura de textos diversos;
- Filmografia.

- **GRAMÁTICA:**

- Pontuação nas orações subordinadas e coordenadas;
- Coesão textual – aplicação das orações subordinadas adverbiais.
- Colocação pronominal;
- Concordância nominal;
- Emprego de porque, porquê, por que, por quê.

**Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.**

- Estrutura do romance;
- Diferentes modos de descrição;
- Relato de viagem - observador em movimento;
- Relato de viagem – cenário em movimento;
- Elementos do debate;
- Debate (I);
- Debate (II).

**3º BIMESTRE****INTERPRETAÇÃO:**

- Leitura de textos diversos.
- Filmografia.

- **GRAMÁTICA:**

- Regência verbal;
- Regência nominal;
- Crase (I);
- Crase (II);
- Emprego de artigos definidos e indefinidos;
- Emprego dos pronomes demonstrativos.

**Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.**

- O espaço e a forma no poema;
- Anúncio usando recursos poéticos;
- Os recursos da linguagem publicitária;
- Anúncio publicitário (I);
- Anúncio publicitário (II);
- Artigo de opinião (produção de texto em ambiente colaborativo digital).

**4º BIMESTRE****INTERPRETAÇÃO**

- Leitura de textos diversos.
- Filmografia.

**GRAMÁTICA:**

- Figuras de linguagem (I);
- Figuras de linguagem (II);
- Ortoépia;
- Prosódia;
- Emprego do hífen;
- Poema visual.

**Interpretação de texto, tipologias textuais, leitura e produção textual.**

- Estruturas do texto expositivo;
- Texto expositivo;
- O texto argumentativo;
- Artigo de opinião (I);
- Artigo de opinião (II);
- Texto dissertativo.

**Estratégias de Ensino:**

- Aulas expositivas; orais e escritas;
- Vídeos;
- Leitura de textos diversificados;
- Música;
- Uso de ambiente colaborativo – ferramenta digital.

**Formas de Avaliação:**

- Produção de texto (redação);
- Pesquisa;
- Seminário;
- Provas e testes;

- Observação cotidiana;
- participação em aula.

### METODOLOGIA

- Aulas interativas e expositivas;
- Uso de recursos, como livro didático, multimídia, toca-CD e toca-DVD;
- Exercícios de fixação;
- Vídeos;
- Filmes;
- Leitura de textos diversificados.

Serão usados todos os meios disponíveis para buscar o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### AVALIAÇÃO

O procedimento para avaliação constará da verificação de os alunos terem ou não atingido os objetivos previstos. Os alunos serão avaliados, mediante testes, quanto aos conteúdos gramaticais e literários, avaliação escrita e ou oral de leitura extraclasse, produção e interpretação de textos e de sua expressão oral.

Verificar-se-á, ao longo do processo, a consecução ou não dos objetivos, e, a partir dos resultados, serão realizados os estudos de recuperação dos alunos que não os atingiram e, se necessário, será revisado o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, em termos de registro, acontece dentro dos quatro bimestres; sendo proporcionadas ao aluno atividades de recuperação de acordo com a legislação em vigor. Dentro das avaliações bimestrais, após correção de exercícios, testes e revisão, constarão questões relativas a conteúdos em que o desempenho dos alunos não foi satisfatório, possibilitando, assim, uma reavaliação da aprendizagem. Dessa forma, elimina-se a recuperação final ou provas finais, exames ou equivalentes, pois a avaliação é contínua e o aluno deve construir o seu conhecimento ao longo do processo e não apenas para uma prova final.

Os conteúdos serão recuperados através de retomada deles, solicitação de trabalhos complementares, eventuais aulas de reforço para alunos com mais dificuldades e realização de novas avaliações dentro do próprio bimestre.

**COMPOSIÇÃO DA NOTA BIMESTRAL:** A nota bimestral será composta de 5,0 (cinco) pontos de trabalhos (apresentações, leituras, atividades em sala, atividades do livro didático, produção de texto), mais 5,0 (cinco) pontos da avaliação bimestral (avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do bimestre).

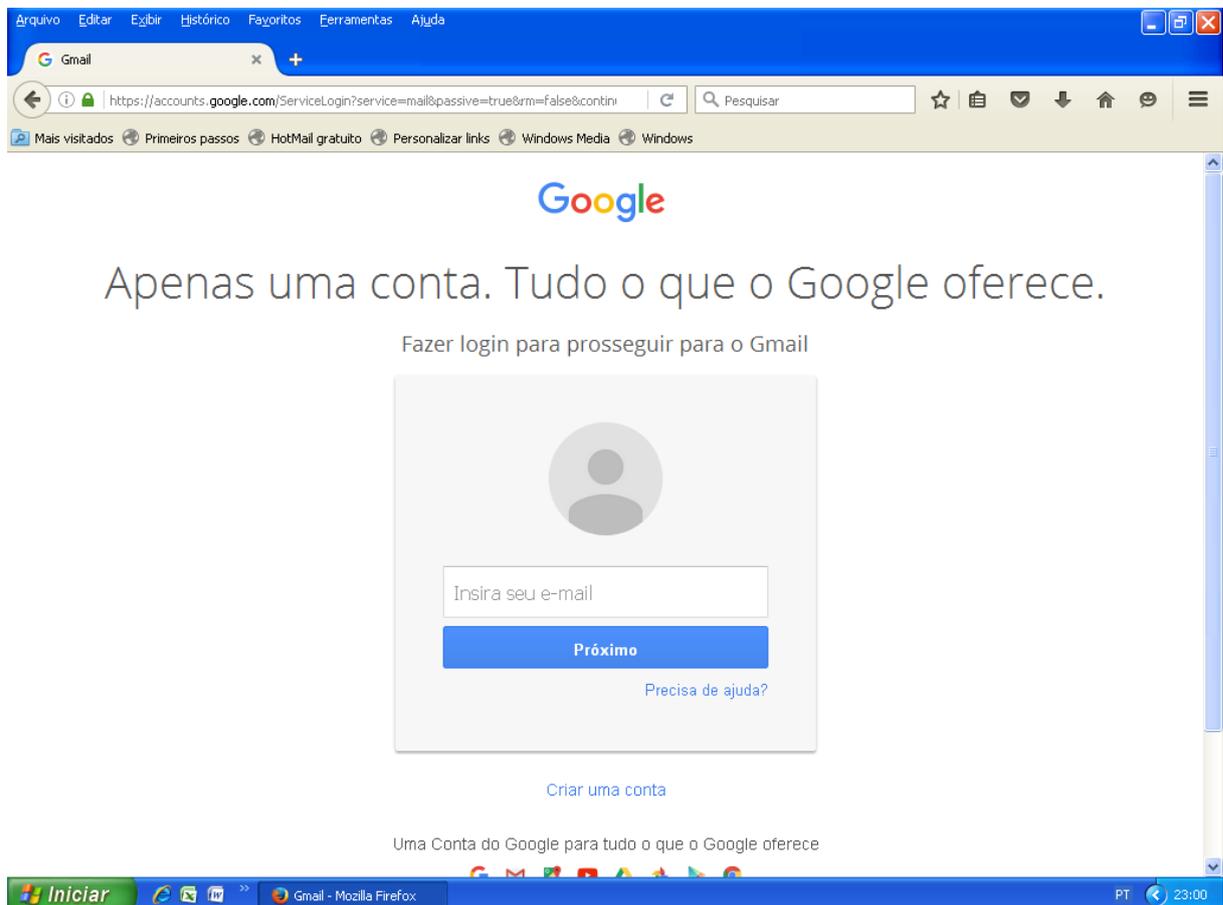
### BIBLIOGRAFIA

- LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática: 2002.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

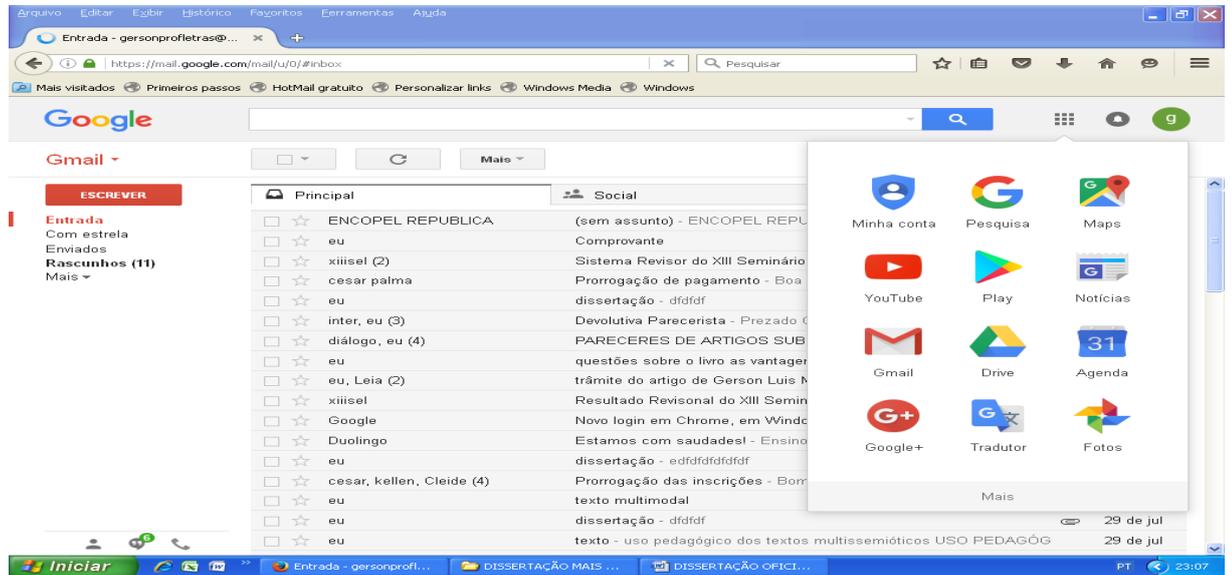
## ANEXO 2

### INSTRUÇÕES PARA ACESSAR O DOCUMENTO ONDE O TRABALHO DEVE SER REALIZADO

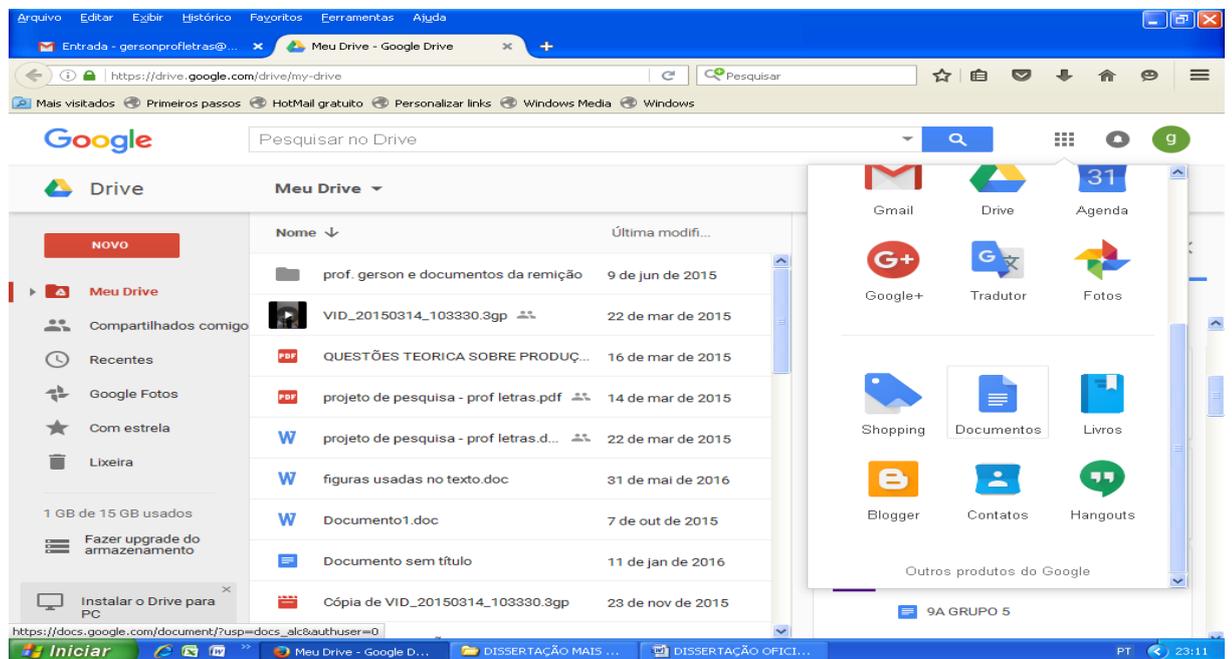
- ✓ **PRIMEIRO PASSO:** VOCÊ DEVE TER UMA CONTA NO GOOGLE COM E-MAIL E SENHA CADASTRADOS (são os mesmos usados no Gmail).
- ✓ **SEGUNDO PASSO:** Acessar a página do Google - Gmail (www.gmail.com)
- ✓ **TERCEIRO PASSO:** Inserir seu e-mail e senha cadastrados em conta do Google para acessar a ferramenta.



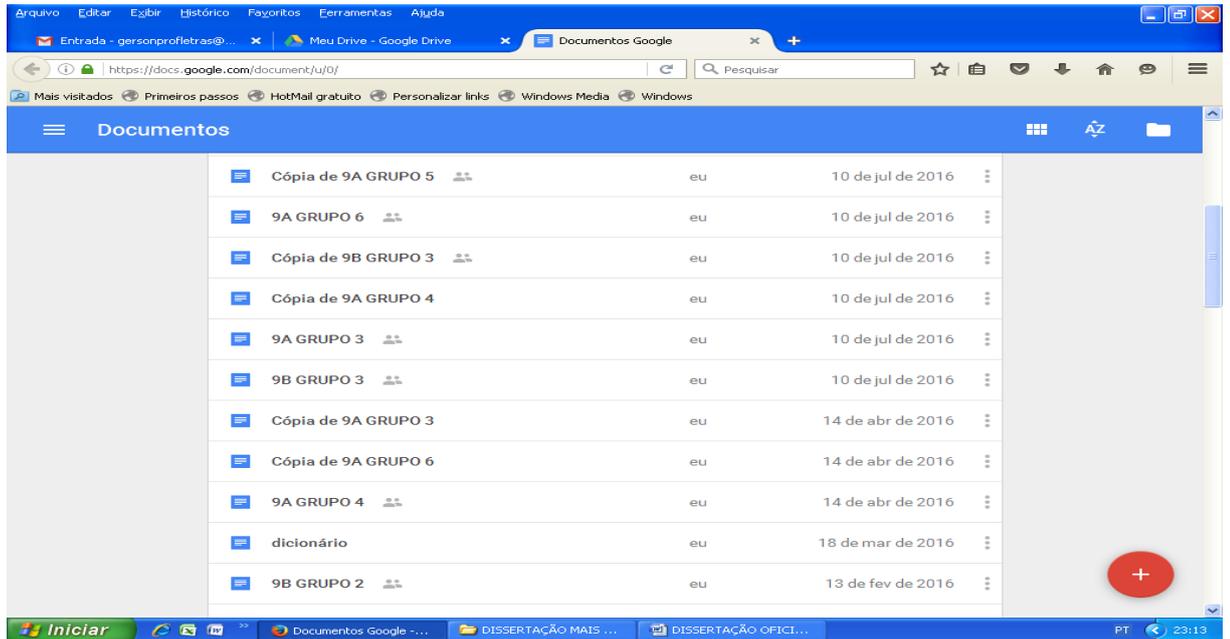
- ✓ **QUARTO PASSO:** Clicar no ícone Drive que aparecerá em seu e-mail.



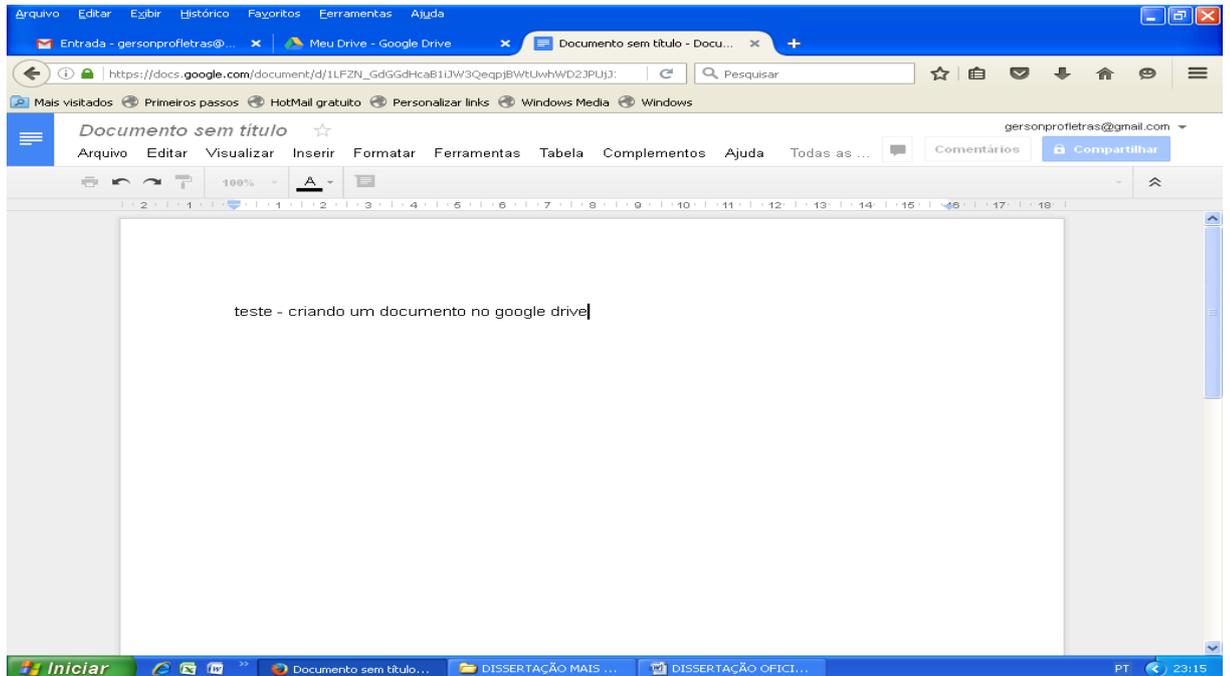
- ✓ **QUINTO PASSO:** Clicar no ícone Documentos



✓ **SEXTO PASSO: Clicar no ícone + para criar um documento**



✓ **ÚLTIMO PASSO: Criado o documento, desenvolver a atividade e clicar no ícone compartilhar inserindo os e-mails dos integrantes do grupo.**



**Anexo 3 – Termo de consentimento de utilização dos dados**

**PROJETO DE MESTRADO**

**O USO DE AMBIENTE COLABORATIVO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, como responsável legal pelo(a) colaborador(a) desta pesquisa e tendo ciência do objetivo da pesquisa de mestrado desenvolvida por Gerson Luis Maciel, sobre O Uso de Ambiente Colaborativo Digital como Ferramenta de Produção da Escrita na Escola, cedo os direitos de utilização dos documentos gerados pela produção do texto dissertativo-argumentativo sobre a violência urbana, realizado no último bimestre de 2015, para a utilização dos dados produzidos em via digital, na ferramenta *Google Drive* para fins acadêmicos e editoriais. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com o professor-pesquisador, Gérson Luís Maciel, RG 35555200, assino, concordando com o exposto acima.

Endereço:

\_\_\_\_\_  
n.º \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_  
Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.  
Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal pelo(a) aluno (a) colaborador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno(a) colaborador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)-pesquisador(a)