

## ESCRITA COLABORATIVA EM ESPAÇOS DIGITAIS

Ana Teresinha Elicker<sup>1</sup>

Viviane Cristina de Mattos Battistello<sup>2</sup>

Rosemari Lorenz Martins<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa apresentar uma proposta pedagógica que envolve a produção de textos digitais multimodais de forma colaborativa com alunos do nono ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal. Para compreender hipertextos e textos hipermediáticos e para se comunicar nos contextos em que esses textos são veiculados, é imprescindível que a escola inclua no processo ensino-aprendizagem textos nesse formato, reconfigurando a realidade social. O projeto de pesquisa-ação iniciou a partir de uma conversa com os alunos, na qual se percebeu seu interesse pela escrita em redes sociais. Então a professora trouxe para discussão ferramentas e textos digitais, utilizando assuntos fora do alcance de muitos alunos, já que a maioria utiliza apenas celulares. Dessa forma, o grupo passou a utilizar as ferramentas do *Google Drive*, criando textos de forma colaborativa, sendo coautores do projeto e autores de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Multimodal. Processo Ensino-Aprendizagem. Escrita Colaborativa.

## COLLABORATIVE WRITING IN DIGITAL SPACES

**ABSTRACT:** This article aims to present a pedagogical proposal that involves the production of multimodal digital texts in a collaborative manner with students of the ninth grade, of Elementary School, of a municipal public school. In order to understand hypertexts and hipermediatics texts and to communicate in the contexts in which these texts are conveyed, it is essential that the school includes in the teaching-learning process texts in this format, reconfiguring the social reality. The research-action project started from a conversation with the students, in which they perceived their interest in writing on social networks. Then the teacher brought to discussion tools and digital texts, using subjects outside the reach of many students, since most use only cell phones. In this way, the group began to use the tools of *Google Drive*, creating texts collaboratively, being co-authored of the project and authors of its own teaching-learning process.

**Keywords:** Multimodal. Teaching-learning Process. Collaborative Writing.

---

<sup>1</sup> Professora e Escritora. Mestranda em Letras (FEEVALE/2017). Graduada em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, pela Universidade FEEVALE (2004). Especialização em EJA, pela PUCRS e em GESTÃO ESCOLAR, pela UFRGS. Experiência como Professora e diretora de escola. Membro e Presidente do CONDICAR, Rolante, RS.

<sup>2</sup> Professora e Psicopedagoga. Mestranda em Letras (FEEVALE/2017). Graduada em Letras-Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (FEEVALE/2005) e graduada em Pedagogia (UNINTER/2016). Especialista em Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (FEEVALE/2009). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNILASALLE/2012). Especialista em Formação de Docentes e de Tutores (UNINTER/2013). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER/2016). Tem experiência nas áreas de: Letras, Educação Especial e Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Tutoria Educacional.

<sup>3</sup> Professora na Universidade Feevale. Graduada em Letras- Português/Alemão (1993), Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, assessora de Pós-Graduação Stricto Sensu, professora permanente do Mestrado Profissional em Letras, professora colaboradora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale.

## Introdução

Este trabalho visou produzir textos digitais multimodais de forma colaborativa com alunos do nono ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, da cidade de Rolante/RS, nos primeiros dois meses do ano letivo de 2018. A escola é nova e tem pouco mais de 200 alunos, poucos recursos didático-pedagógicos e de pesquisa para oferecer. A turma 191, em que foi desenvolvido o projeto, é mista, composta por 27 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, os quais são amáveis e muito ativos, como todo adolescente. A maioria dos alunos reside no bairro em que fica localizada a escola, apenas 2 alunos moram em uma localidade agrícola.

O projeto surgiu após a primeira conversa com os alunos, no início do ano letivo, em que ficou evidente, por meio da fala de um aluno (“oh: eu não gosto, eu não sei escrever”) que eles não gostavam de escrever na aula de língua portuguesa, que preferiam escrever no celular, conversar no “*whatsapp*” e no “*face*”. Detectado o interesse dos alunos pela escrita em redes sociais, a professora trouxe para discussão ferramentas e textos digitais, assuntos fora do alcance de muitos alunos, porque a maioria deles só tem celular, não tem *notes* ou *desktops* em casa. Dessa forma, o grupo chegou ao texto *docx* dos documentos do “Google Drive”. Utilizando essa ferramenta, os alunos poderiam ser coautores do projeto da professora e ser autores de seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, este projeto foi construído a partir de uma discussão em sala orientada pela professora de português, que está mediando a produção dos alunos, considerando os diferentes gêneros textuais do plano de estudos do ano escolar do grupo. O assunto do projeto também foi definido pelo grupo por meio de uma conversa.

Definido o tema, iniciou-se a construção conjunta do projeto que respeita o calendário escolar. Os textos já produzidos pelos alunos inter-relacionam-se e percorrem diferentes disciplinas do nono ano, do Ensino fundamental, mesclando conteúdos programáticos de disciplinas como Português, Matemática e Ciências, por exemplo, que são ministradas por professores diferentes, apresentando-se como uma forma concreta de atividade interdisciplinar. Isto é, os textos produzidos transitam por diversas disciplinas e abrangem diferentes conteúdos previstos para serem desenvolvidos neste ano escolar. Mas não foram propostos, necessariamente pelos professores, emergiram de discussões conjuntas entre os alunos e a professora mediadora do projeto.

Nessa perspectiva, chega-se a um texto que pode ser definido, conforme (SOBRAL, 2014, p.35), como “objeto da atividade autoral de mobilização e de recursos para a realização

de um projeto enunciativo a partir da relação locutor-interlocutor”. Desse modo, o texto deixa de ser um objeto apenas teórico, embora respeite a materialidade de sequências organizadas, com sinais convencionais, elementos linguísticos e estruturas sintáticas devidamente organizadas, produzindo sentido, em um todo coerente e coeso, e passa a ser um discurso autoral do grupo de alunos, o que se acredita que pode ser visto como uma prática que transcende a uma proposta tradicional de escola e proponha ensinar aos alunos, conforme sugere (ROJO, 2013, p.13-36), “novas formas de competências nesses tempos”.

### **Projeto com Textos Multimodais**

O trabalho com este projeto promoverá a produção de textos multimodais, o que significa uma ruptura do modelo clássico de ensino de língua, de ensino da gramática normativa, e o uso de um novo ambiente de aprendizagem, mais interativo e dinâmico, com novos textos multimodais, com novas mídias, ampliando a capacidade de produção de texto e de leitura crítica, considerando que letramento é sempre letramento em algum gênero, definido por um sistema de signos de valores linguísticos. Fato é que a leitura e a escrita e as práticas pedagógicas delas decorrentes precisam ser revisitadas, o que se compreende que se dá através do multiletramento.

A produção de textos em espaços digitais requer sujeitos com conhecimento do mundo digital, com noções básicas de uso dos recursos tecnológicos, mas é bem provável que os alunos já saibam manusear diferentes tipos de ferramentas. Segundo, (PALFREY/GASSER, 2011, p.277), “há modos em que podemos interessar os Nativos Digitais e tirar vantagem da maneira particular pela qual eles aprendem. Vamos tirar proveito do fato de que eles têm computador diante deles e a habilidade para usá-lo.” O mesmo autor salienta que “a tecnologia só deve ser aplicada em apoio à nossa pedagogia, não por si só”, ou seja, devem-se aproveitar como ferramenta pedagógica os ambientes que os alunos dominam.

Ao realizar esse tipo de atividade, não se deve, contudo, deixar de lado o fato de existir um abismo social em nosso país. É preciso lembrar que, no universo singular de cada escola, encontram-se alunos nascidos na era digital que não tiveram acesso à internet e os que interagem apenas em redes gratuitas de acesso.

Para que o trabalho seja produtivo, o aluno deve conhecer a ferramenta a ser utilizada e ter acesso a ela para realizar o trabalho, seja de forma individual ou coletiva. Ele não deve se sentir um excluído digital, no sentido de não ser um alfabetizado digital. Há uma diferença entre o analfabeto digital, aquele que não sabe utilizar os recursos, mesmo tendo acesso a eles, e o

excluído digital, que é aquele que não tem acesso às ferramentas por questões sociais e ou pessoais.

Incluir, ou seja, proporcionar o acesso às variadas formas de tecnologias e auxiliar no domínio das ferramentas do mundo digital é de significativa relevância ao processo de aprendizagem e de letramento digital. A integração do aluno com a tecnologia é essencial para oportunizar o conhecimento de novas formas de leitura e de ampliá-las, em um processo de ensino e aprendizagem em que a interação entre os alunos e com o professor oportunize novos conhecimentos.

Produzir a escrita colaborativa é importante no cotidiano escolar, embora os processos de aprendizagem sejam individuais, pois, apesar de cada um ter um tempo de aprendizagem diferente e de ter capacidades diferentes, o trabalho colaborativo é mais prazeroso do que o individual, especialmente em função do compartilhamento de ideias, que agrega maior informação e possibilita mais situações de aprendizagem. A linguagem utilizada pelo grupo acaba favorecendo os alunos que têm mais dificuldades, os quais acabam atingindo um desempenho melhor nesse tipo de atividades.

Isso porque, de acordo com (LEMKE, 2010, p.463), “os letramentos da Era da Informação não são apenas sobre fazer e usar a multimídia. Eles também incluem ‘letramentos informáticos’ e, este estar letrado nas ferramentas deve incluir a capacidade de manejo dos recursos o que seria segundo o (LEMKE, 2010, p.463) “as habilidades do usuário de biblioteca e do usuário do texto. Habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticos.”

Todo letramento é letramento multimidiático: não é possível construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carregam significados não-linguísticos (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático (LEMKE, 2010, p. 456).

Nesse sentido, todos os textos, conforme (KRESS E VAN LEUWEEN, 1998, p. 186), são multimodais. Isso por que “a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”. Afirmar isso significa admitir uma abordagem do texto em camadas, isto é, significa admitir que existe uma “ligação inextricável entre o texto e sua materialidade, que precisa ser considerada” (RIBEIRO, 2013, p.22).

De acordo com (CHARTIER, 2001, p. 219),

em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.

A multimodalidade não se deve, contudo, somente ao desenvolvimento das TICs, mas também à grande variedade de culturas em que estamos inseridos. Sendo assim, para compreender esses textos e para se comunicar nesse contexto, são necessários novos letramentos ou novos multiletramentos. O conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade e conforme (ROJO, 2003, p.13), há “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Os multiletramentos, conforme a mesma pesquisadora, “são interativos; [...] são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não));” e cada sujeito vai utilizar segundo suas necessidades e conhecimentos, a autora complementa que “eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias).(ROJO, 2003, p.13).

A escola não pode ignorar tudo isso. Ela precisa, de acordo com (ROJO 2008, p.13), reconfigurar seus processos de ensino-aprendizagem “às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e [...] tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social”.

## **Material e Métodos**

Para a produção de textos de forma colaborativa ou individualmente, utilizando o *docx* no *Google Drive*, nos celulares ou nos *notebooks* da escola, os alunos precisam ter conhecimentos sobre gêneros textuais, eles precisam saber qual é a finalidade de cada gênero e como ele se caracteriza. Só assim poderão elaborar entrevistas, relatórios e textos explicativos a partir das pesquisas realizadas sobre alimentos, assunto que o grupo escolheu para investigar. Os conteúdos gramaticais específicos previstos para o ano, tais como: orações (e suas formas),

pronomes, verbos, formação e estrutura das palavras, concordância, semântica e sintaxe, podem ser abordados a partir dos textos produzidos pelos alunos, considerando suas dificuldades, por meio de atividades constantes de escrita, de leitura, de revisão dos textos e de reescrita. Assim, promove-se o desenvolvimento da competência discursiva e uma maior autonomia em relação ao uso do idioma materno.

Para avaliar o progresso dos alunos neste projeto, optou-se pelo uso de um diário das atividades. Esse é um instrumento adequado para tal, na medida em que se trata de uma pesquisa-ação na qual todos os sujeitos devem estar envolvidos para que o projeto se desenvolva e traga resultados positivos. Embora o foco do projeto seja a produção textual com autonomia, nas aulas de português, foi dispensado tempo também para a leitura e interpretação textos. O livro didático não foi totalmente abandonado, ele continua sendo usado para a realização de exercícios e para revisar alguns conteúdos específicos.

Dessa forma para iniciar o projeto, os alunos criaram grupos (por afinidade) e nomearam o grupo (todos optaram por usar nomes de animais). Depois disso, organizou-se uma pasta no drive e criaram-se documentos com o nome dos alunos. Cada grupo criou também um e-mail e uma senha para acessar o ambiente e construir sua página. Os textos e as informações postados nessas páginas são abertos aos componentes do grupo, de modo que qualquer integrante pode interferir no texto do colega e auxiliá-lo em sua produção escrita, tornando os textos colaborativos. Concluídas as etapas de organização, passou-se às produções, divididas em tarefas e cada tarefa envolvia um texto, dentre os gêneros estudados na série, segundo o plano de conteúdos escolar.

## **Resultados e Discussão**

Para avaliar os alunos, tomaram-se como critérios a autonomia e o comprometimento. Avaliar um aluno, em qualquer situação de aprendizagem, não é uma tarefa fácil, mas, poder acompanhar diretamente seu processo de escrita, página a página, ou seja, no momento em que o aluno está digitando e, ainda, poder auxiliá-lo em seu percurso, é, com certeza, uma forma mais fácil e coerente de avaliar. Além disso, com essa experiência de produzir textos em um ambiente digital, coletivamente e, ainda, com o apoio da professora, os alunos aprenderam muito mais do que usar uma ferramenta nova, eles aprenderam novas formas de ler e de escrever.

A experiência também os tornou mais autônomos. Quando não obtinham respostas para suas dúvidas imediatamente, com um colega ou com a professora, eles buscavam as

respostas com outras pessoas, com outros professores, com a diretora da escola, com a servente, nas saídas de campo em grupo ou por meio de pesquisas individuais através de entrevistas ou na internet. Todo esse processo foi levado em conta na avaliação. A professora surpreendeu-se com as produções dos alunos, que foram bastante significativas, porque eles buscaram temas concretos para as produções e, dessa forma, todos alcançaram boas notas, tanto na avaliação do texto escrito, considerando as especificidades dos gêneros produzidos, a adequação do discurso e a correção linguística, quanto na participação colaborativa.

Aos poucos, os alunos foram se responsabilizando pelo trabalho e passaram a gostar mais das aulas de português. No final, os alunos, além de terem contato com os textos dos colegas de seu grupo, estavam em contato com a produção de todos os colegas, partilhando ideias e conhecimento, em uma atitude responsiva com o processo comunicativo, seja oral ou escrito, permeando o universo linguístico.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista que trabalhar com um assunto (tema de estudo) de interesse dos alunos, na produção de textos multimodais em novo ambiente de aprendizagem, como no *google docx*, conclui-se que amplia a capacidade de produção de texto, desperta a leitura crítica, respeita o processo de letramento e multiletramento e favorece a participação coletiva, nos textos interativos multimodais.

Portanto, o aluno ao escrever e reescrever seus textos melhora sua escrita e nesses espaços digitais colaborativos têm a oportunidade de contribuir nos textos dos colegas, com ideias e sugestões de reescrita, um processo em que todos são beneficiados. Salienta-se que a oportunidade de terem opinado e sido respeitados na escolha do tema de estudos os colocou na posição de sujeitos ativos e co-autores do projetos e responsáveis pelo seu aprendizado.

### **Referências Bibliográficas**

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson S. (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19-36.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-173.

GOMES, Rosivaldo. *Objetos de Aprendizagem e Novos Letramentos: Uma análise do objeto Enem Wars*. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras. Vol. 10 N° 01 – julho de 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A, GARRETT, P. (Eds.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, 1998. p. 186 - 219

LEMKE, J. L. . Social semiotics: A new model for literacy education. In: Bloome, D. (ed.) *Classrooms and literacy*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 2010.

MELO, Rosineide; ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira L.; ROJO, Roxane H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLDONI, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Textos e imagens em cena: o sentido nos gêneros multimodais. *Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura*, Universidade Mackenzie (SP), v. 17, n.3, p. 182-195, 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital. Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade*. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34.

ROJO, Roxane et al. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_\_, Roxane. *Textos multimodais*. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP / Instituto de Estudos da Linguagem-IEL. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acessado em: 14 jun. 2018.

SOBRAL, Adail. “Ver o mundo com os olhos do gênero”. In: \_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.

---

Recebido em: 15/07/2018

Aceito em: 31/08/2018