A ESCRITA COLABORATIVA EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA

COLLABORATIVE WRITING IN A CONTEXT OF DEVELOPMENT OF LANGUAGE TEACHER

Patrícia Fabiana Bedran[1]

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo abordar questões referentes ao processo de produção de escrita colaborativa, em um contexto virtual de formação de professor de língua materna, a partir de uma perspectiva do letramento (STREET, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 2013; TAKAKI e MACIEL, 2014) e da *produsagem (produsage)*, termo cunhado por Bruns (2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, desenvolvida com professores em educação pré-serviço, que fizeram uso da rede social Facebook para a realização de uma atividade colaborativa. Os resultados evidenciam a necessidade de o futuro profissional vivenciar experiências significativas de aprendizagem colaborativa que permitam reflexões sobre as dificuldades encontradas, a própria aprendizagem, o procedimento de produção textual e a função dos participantes, de forma a capacitá-lo de maneira mais crítica e reflexiva para o ensino e a aprendizagem, por meio da colaboração, rompendo paradigmas educacionais mais tradicionais no que diz respeito à produção textual.

Palavras-chave: escrita colaborativa; *produsagem*; letramento digital; formação de professores.

ABSTRACT: This article is mainly aimed at approaching issues regarding the process of production of collaborative writing, in a virtual context of development of mother language teachers, stemming from a lettering perspective (STREET, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 2013 e TAKAKI e MACIEL, 2014) and produsage, a term created by Bruns (2006).It presents an ethnographic qualitative research, carried out in liaison with professors of pre-service education, who have made use of the social network Facebook to conduct a collaborative activity. Results show the need for the future professional to live meaningful collaborative learning experiences that allow for reflections upon the difficulties that are found, the learning itself, the process of text production and the roles of the participants, to make them more skilled in a more critical and reflexive way for teaching and collaborative learning, debunking more traditional educational paradigms concerning text production.

Keywords: collaborative writing; produsage; digital literacy; teacher development.

[1] Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/IBILCE. E-mail: bedran@ibilce.unesp.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento constante de novos recursos tecnológicos é responsável pelo surgimento de novas práticas sociais, das quais participam nossos alunos, em situações fora da esfera escolar. Esses educandos vivenciam, portanto, novas práticas de letramento, tendo em vista o conceito de letramento apresentado por Lankshear e Knobel (2006, p. 64) "modos reconhecidos socialmente de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo".

Nessa mesma perspectiva, Buzato (2006, p.5) define letramento como "uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo", então, um indivíduo letrado, de acordo com o autor, é alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar e de escrever, definidas social e historicamente. Assim como Rojo (2009), Buzato (2006) atenta para o fato de que o uso e as práticas sociais de linguagem tendem a ser agrupadas de duas formas, as quais deveriam estar interligadas e não segregadas: os letramentos mais valorizados, denominado por Hamilton (2002, p. 4 *apud* Rojo, 2009) de letramento "dominante" ou "institucionalizado" e os "vernaculares", ou "autogerado", que são os letramentos locais, dos quais os alunos participam, mas não são valorizados em ambientes formais de ensino.

Observamos a existência de uma polarização não apenas nos eventos de letramento, mas também nos instrumentos e ferramentas tecnológicas que dão suporte e/ou instigam o surgimento de novas práticas letradas. Entre essas ferramentas, destacamos a rede social Facebook, que tem como principal objetivo aproximar, de maneira virtual, pessoas que tenham interesses em comum. De acordo com Araújo (2010), mesmo que de maneira indesejada, as redes sociais acabam se entrelaçando com o cotidiano escolar. Tendo em vista esse fato, cabe aos contextos educacionais buscarem alternativas para seu uso em sala, e explorar seu potencial pedagógico.

A utilização das redes sociais na esfera educacional ainda é uma questão polêmica, sendo alvo de inúmeras críticas e resistências. Por outro lado, não podemos nos esquecer dos novos letramentos locais propiciados pela utilização de ferramentas que não são contemplados na esfera educacional, bem como o seu potencial uso pedagógico diante das características tecnológicas desse e de outros recursos que possibilitam a troca e a interação social entre pessoas, ou seja, suas características sociais, que podem auxiliar no desenvolvimento de atividades colaborativas no contexto escolar.

Trata-se da possibilidade da realização, por meio da utilização pedagógica de recursos e de ferramentas tecnológicas, de novas práticas letradas ou de novos modos de se realizar a leitura e a escrita como a *produsagem* (*produsage*), uma forma de produção escrita, colaborativa, que já está no cotidiano de muitos jovens em ambientes tecnológicos propícios para a realização dessa prática, como as páginas de Fanfics, abordadas por Azarri e Custódio (2008). São práticas, portanto, que fazem parte do letramento cotidiano escolar de muitos alunos, ignoradas e/ou condenadas no âmbito escolar, e

que vão ao encontro de perspectivas teóricas que se baseiam na construção social do conhecimento (VIGOTSKI, 1998; JOHNSON, 2009).

Ao abordar questões relacionadas aos multiletramentos, Rojo (2013, p.18) ressalta que o professor deveria considerar as "práticas situadas dos alunos, de quem fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas (...) capazes de ampliar repertório e relacionar essas práticas a outras". A nosso ver, esse trabalho poderia ser vinculado ao desenvolvimento de atividades sociais e colaborativas, visando ao rompimento com abordagens mais tradicionais e típicas de ensinar e aprender, principalmente no que se refere à produção textual na sala de aula. Partindo de uma perspectiva do multiletramento (STREET, 1995; ROJO, 2013) e da prática colaborativa (FIGUEIREDO, 2006), propusemos a utilização do Facebook para a realização de uma atividade de produção textual colaborativa sobre o tema tecnologia, em um curso de formação inicial de professores, com a finalidade de abordar questões referentes a esse processo.

A colaboração está sendo entendida como um processo de (co)construção de conhecimento, realizado pelos participantes, que trabalham conjuntamente para atingir determinados objetivos (FIGUEIREDO, 2006; GIBSON, McKAY e BARBOSA, 2006). No caso da presente pesquisa, o objetivo é introduzir e possibilitar a construção de conhecimento sobre a temática tecnológica e, ao mesmo tempo, realizar uma atividade de produção textual colaborativa por meio da utilização da tecnologia. Trata-se da realização de uma prática que tende a desenvolver capacidades criativas, críticas, comunicativas que se espera dos professores em formação e dos educandos que estão sendo preparados para o trabalho. Ademais, o processo colaborativo pode e/ou deve ser propiciado e otimizado com a introdução de novas ferramentas tecnológicas, como o Facebook, o que instiga a sua utilização pedagógica e justifica o desenvolvimento de pesquisas na área.

Partimos do pressuposto de que há necessidade, nos cursos de formação inicial de professores, de possibilitar aos futuros profissionais experiências práticas com atividades colaborativas de produção textual, de modo que haja uma conscientização e revisão de conceitos e paradigmas mais tradicionais no que se refere à produção textual e ao uso dos recursos tecnológicos. Entendemos que apenas a introdução de conceitos científicos, por meio da literatura da área, como comumente acontece em âmbito universitário, não seja suficiente. É necessário que o professor participe de novos eventos de letramento para que possa haver compreensão, reflexão e postura crítica sobre recursos, procedimentos e práticas, à luz da teoria da área. Somente uma formação que possibilite uma relação imbricada entre teoria e prática é capaz de preparar o professor para atuar de maneira crítica e reflexiva (ZEICHNER, 2008) com as novas formas de letramento e com os novos recursos tecnológicos que já fazem parte de situações cotidianas vivenciadas por muitos alunos das escolas regulares de ensino.

(MULTI)LETRAMENTOS– CONCEPÇÕES E REFLEXÕES: DA CULTURA IMPRESSA À DIGITAL

O conceito de "Letramento" surgiu no meio acadêmico como uma tentativa de desvincular os estudos sobre questões de uso social da escrita dos estudos sobre alfabetização e foi usado pela primeira vez, de acordo com Rojo (2009), por Mary Kato, em 1986. Desde então, as pesquisas na área vêm se desenvolvendo e, consequentemente, dando origem a novas reflexões e conceituações que acompanham as mudanças sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Convém atentar para o fato de que a necessidade de separação desses conceitos não significa rompimento e polarização entre ambos, mas necessidade de distinção e investigação das peculiaridades presentes nesses processos distintos, mas interdependentes.

O surgimento dos diversos conceitos de letramento, advindos de pesquisas no âmbito educacional, estiveram e estão necessariamente vinculados a questões de uso da língua e de suas práticas sociais. Porém, apesar de diversas pesquisas considerarem o letramento como prática social, como a de Soares (2002), com os Novos Estudos sobre Letramento, que surgiram na década de 80, conforme aponta Saito e Souza (2011), tem-se uma revisão e expansão desse conceito - de aquisição de habilidades, com base em um modelo autônomo, em que se tem uma visão reducionista do letramento, para uma abordagem mais socialmente situada, (re)construída, dinâmica e fortemente influenciada e modificada por fatores contextuais, o que implica o reconhecimento dos multiletramentos, conceito amplamente explorado por Rojo (2013).

Devido a esse deslocamento de foco, que parte de uma perspectiva mais tradicional, com base em um modelo mais autônomo, para um enfoque mais social, nada é tomado como definitivo no que diz respeito ao letramento. Para os Novos Estudos sobre Letramento, ao invés de tomar as práticas de letramento e as questões a elas relacionadas como definitivas, é preferível "problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes" (STREET, 2003, p.1).

Ao introduzir a definição de letramentos múltiplos, Street (1995), assim como outros pesquisadores, em nível nacional e internacional, (HAMILTON, 2000; GEE, 2001; SOARES, 2002; ROJO, 2013), passa a conceber o conceito de letramento a partir de uma perspectiva social, política e ideológica. A visão ideológica e social, apontada por Street (1995; 2006), conduz a uma pluralidade de letramentos, sujeitos aos contextos sociais, em que se deve ressaltar o papel predominante das relações de poder, e que estão, necessariamente, associados a diferentes pessoalidades e identidades (STREET, 2006, p.470). Isso significa que as práticas de letramentos são constitutivas de identidades, ou seja, as formas de leitura e de escrita que aprendemos e usamos em sociedade estão vinculadas a certas identidades e também a certas expectativas sociais com relação aos modelos de comportamentos e aos papéis desempenhados em um determinado contexto.

Para Rojo (2013), o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, indica, por meio do prefixo, a multiplicidade de linguagens - semioses e mídias que estão envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e a pluralidade e a diversidade cultural, que são trazidos por autores/leitores a essa criação de significação. Nesse sentido, Lemke (2010) também enfatiza o aspecto multimidiático do letramento. Para o autor, todo letramento é multimidiático porque o indivíduo nunca constrói significado com a língua isoladamente. E essa construção de significados, como dissemos anteriormente, necessariamente está vinculada à (re)construção de identidades. Quando participamos de certos grupos sociais e de suas diversas práticas letradas, estamos, de acordo com Street (2006), mais do que decodificando um determinado tipo de texto; estamos assumindo ou recusando as identidades sociais associadas a uma determinada prática social.

Considerar que as práticas de letramento são constitutivas de identidades, de acordo com o autor, fornece-nos aparato para compreendermos e compararmos os eventos de letramento, em diferentes culturas, para além de uma visão simplória de letramento e/ou iletramento, conforme aponta Street (2006). Entendemos que, em termos pedagógicos, isso significa repensar concepções e práticas dicotômicas (o aluno letrado e o aluno iletrado e/ou não letrado – o aluno que sabe e o aluno que não sabe) e procedimentos de ensino que consideram e valorizam apenas letramentos que o contexto escolar e/ou acadêmico contempla e prioriza, em detrimento de outras práticas vivenciadas pelos alunos além do ambiente escolar e por ele marginalizadas.

Ao citar Kulich e Stroud (1990), o autor aborda a relação entre os indivíduos e uma determinada sociedade, no qual ele se insere. Os autores demonstram que os indivíduos não são passivamente transformados pelo letramento, mas se apoderam deles, ou seja, aplicam criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e suas necessidades. Assumindo essa relação que se estabelece entre indivíduo e práticas sociais letradas, não se deve considerar, no âmbito pedagógico, o aluno como uma tábula rasa, e, sim, atentar-se para suas experiências reais e cotidianas de uso da língua, uma vez que, para Street (2006, p. 475), os alunos são "parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes". Assim sendo, seria interessante se o professor, em sua prática pedagógica, partisse de experiências, dos interesses, do modo de vida e do repertório experenciado pelos aprendizes, ou seja, de suas práticas situadas, o que, na maioria dos contextos de ensino, não acontece. Isso, consequentemente, pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se evidencia um apagamento, pela escola, dos letramentos cotidianos dos quais os alunos participam fora do ambiente escolar.

Tendo em vista uma concepção de práticas situadas, que nos faz pensar em uma perspectiva ecológica de ensino de línguas, em que se considera todo o contexto pragmático e mental que compõe esse "ecossistema" (TUDOR, 2001), concordamos com Hamilton (2002, p.8 *apud* ROJO, 2009), que evidencia a diferenciação entre letramen-

tos escolares e não escolares e sua valorização. Para ele, muitos letramentos, influentes e valorizados e de grande circulação na sociedade são ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais, uma vez que não são vistos como letramentos "verdadeiros". Entendemos que essa desvalorização seja decorrente de motivos diversos, entre eles: medo, preconceito, desconhecimento, despreparo, formação insuficiente para lidar com novos e diversos letramentos e falta de suporte técnico, principalmente quando esses letramentos são decorrentes das inovações tecnológicas – das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Rojo (2009) traz como exemplo a linguagem utilizada na internet, o internetês, de que os jovens fazem uso fora da sala de aula e que é ignorado e/ou, ainda, alvo de preconceito no ambiente escolar. A autora cita outros exemplos que nos são caros, devido às inúmeras possibilidades de trabalho a ser realizados com a utilização de (novos) recursos, como as redes sociais e informais Orkut o Messenger – MSN. As intensas inovações tecnológicas, que acontecem de maneira muito rápida na atualidade, fizeram com que os aplicativos, citados pela autora, se tornassem obsoletos e fossem substituídos por outros, como a rede social conhecida como Facebook, que permite a comunicação e interação, de forma síncrona e assíncrona, e é responsável por alguns dos novos letramentos vivenciados pela nova geração de alunos, diariamente conectados à internet. A mudança tecnológica não acompanha, em muitos contextos, a concepção escolar sobre esses recursos e aplicativos, que permanecem desconhecidos, inutilizados, pouco explorados e/ou terminantemente proibidos em ambientes escolares. A desvalorização das práticas letradas sustentadas e possibilitadas pela sua utilização acentua a separação entre letramentos cotidianos e institucionais, impossibilitando uma (re)significação do ambiente escolar como um espaço de multiplicidade e diversidade.

O referido espaço, da multiplicidade e da diversidade, vai ao encontro de uma concepção e formação de ambientes de ensino democráticos, que possibilitam a participação do aluno em várias práticas sociais, trazidas ao ambiente escolar, para serem exploradas por alunos e professores, tendo em vista a formação de um cidadão crítico e consciente. Essa concepção se aproxima da *visão de práticas sociais* e, principalmente, *da visão transformativa/crítica* relacionadas à ideia de letramento, trazidas por Auerbach (2001 *apud* Lima, 2014). A *visão de práticas sociais*, diferentemente da primeira concepção, *baseada em habilidades*, que privilegia, sem problematizar práticas já dominantes, busca validar as práticas locais existentes de letramentos dos sujeitos, porém, diferentemente da terceira visão, a *transformativa/crítica*, não enfoca os problemas sociais presentes no cotidiano das pessoas, a partir de um posicionamento reflexivo, crítico que faz com que os sujeitos sejam os protagonistas de mudanças em suas próprias vidas.

Baseando-se na perspectiva dos multiletramentos e a da importância do desenvolvimento crítico e reflexivo, Rojo (2009) questiona o que seria trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo e, em seguida, apresenta como resposta três ti-

pos de letramentos: os letramentos multissemióticos, os letramentos multiculturais ou multiletramentos e os letramentos críticos. Os multissemióticos estão relacionados à leitura e à produção textual em diversas linguagens e semioses; os multiculturais dizem respeito aos produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar quanto da cultura dominante e, por fim, os letramentos críticos referem-se a uma abordagem crítica e reflexiva dos textos e dos diversos outros produtos de diferentes mídias.

Para a autora, torna-se dever da escola possibilitar o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita que levem em consideração esses três tipos de letramentos, ou seja, que não apaguem ou ignorem os letramentos locais, mas também que possibilite aos educandos contato com os letramentos dominantes; que estenda a noção de letramentos para outros campos e linguagens, como o visual, musical, dentre outros; e que instigue uma prática crítica e reflexiva diante dos diversos textos com as quais os educandos vão se deparar, de modo a posicioná-los como protagonistas de situações diversas.

Por outro lado, ressaltamos a dificuldade de se realizar um trabalho, em âmbito escolar, que possibilite o desenvolvimento de práticas letradas que seja condizente com essa perspectiva, caso o professor não tenha tido uma formação, em que essas questões tenham sido abordadas, não apenas no âmbito teórico, mas também em experiências práticas, dentro e fora da universidade. Ao observar os dados de pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que teve como principal objetivo investigar a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituição de nível superior do país, responsáveis pela formação inicial de docentes de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, Freitas (2010) trouxe considerações a respeito da ausência de disciplinas na academia que focalizassem a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica. Embora os novos recursos tecnológicos façam parte do cotidiano dos nossos alunos e sejam objetos de investigação de muitas pesquisas na área educacional, a formação do professor carece, em muitos contextos, de disciplinas que contemplem essa nova realidade.

Ademais, outro grave problema, de acordo com a autora, está na formação realizada apenas com a introdução teórica sobre educação tecnológica do professor e ensino de línguas mediado pela tecnologia. Quando há foco nas novas tecnologias, isso é feito a partir de estudos apenas teóricos, que não chegam a ocorrer efetivamente na prática; não há envolvimento e realização de atividades de uso da tecnologia - o professor em formação não vivencia práticas de letramentos digitais em sua formação, o que, a nosso ver, inviabiliza o desenvolvimento da relação entre teoria e prática e, consequentemente, gera lacunas em sua formação que serão refletidas futuramente em sua prática como professor, no âmbito escolar.

ESCRITA COLABORATIVA – FOCO NA *PRODUSAGEM*

Os letramentos digitais, considerando o contexto atual, podem ser realizados de inúmeras formas devido ao desenvolvimento constante de novos recursos tecnológicos que permitem e, muitas vezes, instigam o surgimento e a realização de novas práticas letradas, em ambiente cotidiano e acadêmico, como a *produsagem*, que traz mudanças significativas no âmbito educacional, uma vez que altera o contexto e a organização da e para produção textual em sala de aula, bem como as formas de interação social entre os participantes.

Na *produsagem*, termo cunhado por Bruns (2006), temos um ambiente de participação colaborativa que, de acordo com o autor, rompe a fronteira entre produtores e consumidores, capacitando todos os participantes a serem usuários e também produtores de informação e de conhecimento. Esses usuários, denominados de *produsuário* (*produser*), envolvem-se em um modo de construção contínua e colaborativa – ou seja, em uma *produsagem*, que torna usuários produtores – *user-produser*. Os papéis dos participantes tornam-se cada vez mais fluidos e a relação entre eles é realizada de forma menos hierárquica, diferentemente do que, muitas vezes, acontece em formas mais tradicionais/típicas de produção escrita.

De acordo com Bruns (2006), embora a *produsagem* possa assumir diferentes formas, a depender de diversos fatores que estão diretamente relacionados a esse processo, ela apresenta cinco traços/características fundamentais que estão presentes em equilibro variável em cada contexto de *produsagem*: Conteúdo de Produção Liderados pelos Usuários (*User-Led Content Production*); Engajamento Colaborativo (*Collaborative Engagement*); Desenvolvimento Evolutivo, Iterativo e Palimpséstico (*Palimpsestic, Interative, Evolutionary Development*); Abordagem Alternativa para a Propriedade Intelectual (*Alternative Approaches to Intelectual Property*) e Estrutura Permeável e Heterárquica da Comunidade (*Heterarchical, Permeable Comunity Structures*).

O objetivo principal da *produsagem* é tornar usuários produtores, sendo denominados, pelo autor, de usuários-produtores (*user-produsers*), uma vez que são responsáveis pelo desenvolvimento de novas ideias e conteúdos. Em muitos contextos, como o Wikipédia, os próprios sites e/ou outras ferramentas, como, por exemplo, o ambiente Wikispaces, agem como instrumentos para que a *produsagem* ocorra. Os participantes, *produsuários*, engajam-se em práticas colaborativas, ou seja, tendem a colaborar com outros participantes ao invés de realizar um trabalho individual. Ademais, para se tornar um *produsuário (produser)*, termo que apresenta um significado diferente de *producer*, o participante torna-se não apenas um produtor, mas também um usuário do conteúdo produzido pelo outro, o que justifica o uso termo *produser* e o diferencia de *producer*.

O engajamento colaborativo com conteúdos já existentes oferece aos produtores motivação para melhorá-lo. Tem-se, assim, um processo de desenvolvimento evolutivo

que pode levar a novas iterações e esse desenvolvimento contínuo de novas versões a partir de versões pré-existentes é denominado por Bruns (2006) de palimpséstico, ou seja, um documento de múltiplas camadas (re)escrito repetidamente. O engajamento iterativo com conteúdo requer, por outro lado, novas abordagens com relação ao direito da propriedade intelectual. Tem-se a necessidade de olhar de maneira mais cautelosa para essa questão e, como traz o autor, chegar a consensos e ações que mantenham os direitos dos indivíduos de serem considerados contribuidores de conteúdos.

A questão da abordagem mais alternativa com relação à propriedade intelectual é tão cara quanto à estrutura da comunidade que requer um equilibro de abertura e controle, ou seja, uma característica mais permeável e heterárquica, uma vez que a realização de um controle por um grupo fechado de participantes dificultaria a atração de novos participantes que poderiam contribuir com determinado conteúdo; e a ampla abertura, sem qualquer controle, tenderia a romper a coesão da comunidade. Essa questão exige a configuração de comunidades mais heterárquicas, ou seja, que não apresentem traços essencialmente de uma organização hierárquica, nem de uma liderança anárquica.

O desenvolvimento de novos recursos tecnológicos e de novas formas de produção gera modificações na maneira como a sociedade se organiza em diversos âmbitos. Em termos educacionais, isso exige a revisão de abordagens mais tradicionais, identificadas em muitos contextos, conforme aponta Bruns (2006), no qual se predomina uma prática hierárquica, condutora, autodeterminada e não colaborativa que apresenta como resultado trabalhos efêmeros que são realizados pelos educandos. Essa abordagem deveria ceder lugar a uma prática que priorize, de acordo com Duffy & Axel (2006), o que se espera do educando em sua vida social, ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade crítica, criativa, colaborativa e comunicativa.

Diante disso, ressalta-se, portanto, a necessidade de se priorizar uma formação mais crítica, reflexiva, em que se possa não apenas abordar a questão dos multiletramentos e da aprendizagem mediada pela tecnologia, mas possibilitar aos professores, em formação inicial, a experiência de aprendizagem a partir da utilização dos novos recursos e ferramentas tecnológicas. Esse é o primeiro passo, essencial para que outras questões, apresentadas como entraves ao desenvolvimento de uma prática mais contemporânea, sejam exploradas e conduzidas da melhor forma possível pelo professor que estará preparado buscar alternativas por meio do desenvolvimento de práticas que sejam significativas para o aluno no que se refere ao uso de novas tecnologias, de novas formas de organização e de novas práticas de leitura e de produção textual.

São muitos os entraves a serem considerados quando se deseja fazer uso da tecnologia e de uma prática colaborativa para a produção textual em sala de aula. Dentre eles, ressaltamos a cultura da escola e da comunidade na qual a escola está inserida; o sistema de avaliação escolar, que, muitas vezes, faz uso de instrumentos mais objetivos, quantitativos e imediatos e, por isso, entra em dissonância com uma avaliação mais

formativa, processual, que tende a considerar todo o trabalho de (re)escrita dos alunos e suas fases de desenvolvimento em um processo colaborativo, demandando, assim, um período de tempo mais extenso do que aquele exigido pelas escolas; a necessidade de atender às avaliações escolares em âmbito estadual e nacional que objetivam avaliar os avanços na educação e que justificam ações mais imediatas, mais pontuais, e baseada em conteúdos que devam ser contemplados nesses exames; bem como a própria concepção de escrita apresentada pelos próprios alunos, individualizada, particular, subjetiva, que pode entrar, em um primeiro momento, em dissonância com as características do processo de escrita colaborativa.

Todos os obstáculos, brevemente descritos, caminham na contramão daquilo que o educando experiencia em contextos fora do ambiente escolar, como em ambientes de trabalho, que buscam cada vez mais profissionais criativos, críticos e que se engajem em práticas colaborativas, como os denominados *produsuários*, responsáveis pelo desenvolvimento de uma prática colaborativa, mais fluida, menos hierárquica de produção escrita. Essas questões também vão de encontro aos fundamentos da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1986; JOHNSON, 2009), no processo de formação do professor e do aluno, a qual apresenta uma concepção mais contemporânea para o âmbito educacional na medida em que une o individual com o social de forma a conceber a aprendizagem como um processo socialmente situado. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que o funcionamento mental do aprendiz não existe de forma separada da situação cultural, institucional e histórica no qual ele ocorre (JOHNSON, 2009).

O conhecimento passa a ser negociado, compartilhado e (re)construído por todos os envolvidos, em uma forma de interação mútua, o que implica assumir novas identidades, de aluno e de professor (LEGUTKE & DITFURTH, 2009). A aprendizagem colaborativa traz em sua base conceitual os princípios dessa perspectiva sociocultural, conforme apresenta Vieira-Abrahão (2013). Possibilitar o desenvolvimento de uma nova forma de escrever, colaborativamente, é assumir nova forma de se ensinar, aprender e construir conhecimento que pode ser otimizada pelos novos e diferentes recursos tecnológicos, ou seja, uma nova geração de ambientes propícios para aprendizagem baseados na Web e que instigam o desenvolvimento de práticas coletivas.

Ressaltamos o ambiente Wiki, objeto de várias pesquisas na área que investigam a escrita colaborativa (BENTO, 2011; BEDRAN, 2012). Inicialmente utilizado por programadores de computadores e planejadores de sistemas, os Wikis (Wikipédia, Wikispaces e outros*)* tornam-se um ambiente viável para colaboração e comunicação (THORNE e PAYNE, 2005; SYKES, OSKOZ e THORNE, 2008). Além dos Wikis, há outras ferramentas e recursos que contribuem e viabilizam o processo de colaboração, como o Facebook. A tecnologia pode, assim, favorecer um trabalho de escrita de textos por dois ou mais participantes, ou seja, uma (re)escrita colaborativa, conforme conceito trazido por Landow (2006, p.136 *apud* BENTO, 2011, p.47). Para o autor, uma forma comum de escrita colaborativa consiste no fato de dois ou mais

participantes elaborarem um mesmo texto – enquanto um autor produz o rascunho, o outro edita ou adiciona alguma informação, o que gera uma nova versão para o mesmo documento. A nosso ver, esse processo tende a ocorrer continuamente, gerando novas versões a partir de versões já existentes, em um processo denonimado por Bruns (2006) de palimpséstico.

De acordo com Landow (2006, p.136 *apud* MORAIS, 2011), toda a escrita se torna colaborativa no âmbito do hipertexto devido a dois fatores: comparação entre os papéis de leitor e escritor e entre escritores. Para Soares (2002), a escrita na tela possibilita a criação de um texto muito diferente do texto impresso (no papel) – surge o chamado hipertexto, que, de acordo com Lévy (1999, p.56), citado pela autora, trata-se de um texto móvel, dobrável e caleidoscópico. Assim, o hipertexto é escrito e lido de forma multilinear e multissequencial. O leitor ativo pode colaborar com o autor na medida em que produz uma versão particular do texto, a partir das rotas escolhidas para leitura, por exemplo, e o escritor, ao produzir um texto no ambiente virtual, está, de certa forma, em colaboração com os demais escritores, porque escreve na presença virtual de diversos outros escritores.

Em termos didáticos, essas características do hipertexto devem ser levadas em consideração, juntamente com a (re)significação do papel do escritor e do leitor diante das inovações tecnológicas e da escrita em ambiente digitais, e com os benefícios tecnológicos trazidos para o desenvolvimento dessa prática. Kessler, Bikowski e Boggs (2012) mencionam como benefícios o *feedback*, a revisão e o tempo rápido de resposta, o que pode aumentar a motivação, criatividade dos alunos, bem como sua autonomia. Ademais, de acordo com os autores, as novas tecnologias permitem um trabalho simultâneo e o texto está sempre disponível para todos os usuários. Isso facilitaria as (re)elaborações constantes e o processo de revisão textual. Os autores, tendo como base diversas outras pesquisas realizadas na área, citam outras contribuições que, a nosso ver, são pertinentes e deveriam ser consideradas e potencializadas com o trabalho do professor. Ressaltamos, dentre as mencionadas por Kessler, Bikowski e Boggs (2012), a qualidade da escrita (STORCH, 2005); o aumento do compartilhamento de conhecimento (DONATO, 1994), que compreendemos como construção de conhecimento; a atenção que se volta para a estrutura do discurso e também para o uso da gramática e do vocabulário (SWAIN e LAPKIN, 1998); e, ainda, a importância do *feedback* imediato, necessário para que o processo de escrita colaborativa possa ocorrer da melhor forma possível (STORCH, 2005).

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa, qualitativa de cunho etnográfico, Erickson (1986) e André (2000), apresenta como contexto mais amplo um curso formação de professores, em pré-serviço, de língua – Licenciatura em Letras - de uma universidade do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados, em 2014, na rede social Facebook, utilizada

para realização de uma atividade de produção textual colaborativa na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Materna. A professora-formadora, ao propor o desenvolvimento da atividade, fez a sugestão de utilizar o ambiente de escrita colaborativa Wikispaces, porém, os alunos optaram pela rede social Facebook, alegando o seu uso diário para realizar tarefas não acadêmicas, o qual, de acordo com eles, também deveria e poderia ser aproveitado pedagogicamente.

Os seguintes instrumentos foram utilizados para coleta de dados: registro no Facebook; diários reflexivos sobre a produção de escrita colaborativa – os alunos realizaram um diário parcial, após terem iniciado a atividade, e um diário final, após a conclusão da atividade, os quais deveriam ser postados no grupo do Facebook; e um questionário aplicado no final do desenvolvimento da atividade. Os participantes focais dessa pesquisa são cinco alunos, Letícia, Gustavo, Valéria, Laura e Samantha (nomes fictícios), licenciandos do quarto ano do Curso de Letras, período noturno.

Com relação à atividade proposta, os professores-aprendizes poderiam utilizar o aparato teórico sobre tecnologia, trabalhado nas aulas presenciais, bem como fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, tendo como objetivo a elaboração um texto dissertativo sobre o assunto na Comunidade do Facebook, criada pelos alunos para o desenvolvimento dessa tarefa. Não foi estipulada quantidade de páginas para a produção textual e todos tiveram liberdade para realizar o trabalho da maneira que julgassem mais conveniente. Assim, os participantes focais da pesquisa optaram por redigir o texto, inicialmente, na própria Comunidade e, posteriormente, no Word e disponibilizaram o arquivo em uma pasta na Comunidade. Eles também usaram o grupo para postar referências bibliográficas, estabelecer contato uns com os outros e discutir questões referentes à produção textual.

Convém ressaltar que não foram estipuladas datas para entregas de versões textuais ao longo do processo. Foi estabelecida apenas uma data pelo professor para entrega da versão final. A intenção era de possibilitar a (re)construção textual no período de março a novembro de 2014, sem qualquer sistematização de etapas. O trabalho deveria ser gerenciado pelos próprios alunos, com contribuição da professora, quando necessário, na tentativa de instigar o desenvolvimento da autonomia. Embora não tivesse sido acordado anteriormente, os professores-aprendizes apresentaram duas versões oficiais à professora, em outubro e em novembro.

A proposta, apresentada pela professora, tinha como objetivo não apenas apresentar o embasamento teórico sobre tecnologia para os alunos, mas fazê-los vivenciar uma experiência de utilização de recursos tecnológicos na realização de uma atividade acadêmica, ou seja, propiciar uma nova forma de produção textual, na tentativa de envolvê-los em um novo tipo de letramento – o digital – com o objetivo de torná-los mais críticos e reflexivos sobre a atividade e o processo de aprendizagem.

A PRÁTICA DE ESCRITA COLABORATIVA– TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O letramento que envolve tecnologia de ponta, mas que não se apropria de uma nova forma de ação, ou seja, não abrange mudanças no âmbito prático, não pode ser considerado como um novo letramento, de acordo com Maia (2013). Isso porque há uma união indissociável entre as novas tecnologias e um novo *ethos*, ou seja, um novo tipo de mentalidade e de forma de agir. A mudança encontra-se justamente na exploração de novas formas de agir e de produzir que são possibilitadas e/ou motivadas pelas novas ferramentas tecnológicas e não simplesmente pelo uso desses recursos para realizar as mesmas atividades de uma forma que Lankshear e Knobel (2007, p.10 *apud* Maia, 2013) denomina de "tecnologizada".

No caso específico da escrita colaborativa, essa nova mentalidade e forma de agir se revelam em uma prática que não apenas ressignifica a relação entre participantes, mais colaborativa e participativa, mas modifica a relação entre eles e o objeto, ou seja, gera a necessidade de transformação da concepção de texto; e não apenas do texto, como também do papel do escritor e do conceito de autoria. Tem-se, assim, um novo modo de produzir, de se relacionar e de perceber e entender o objeto da produção e a si próprio com relação ao outro e ao processo de escrita. O texto passa a ser concebido como um constructo passível de revisões e de (re)elaborações feita por leitores e escritores, os denominados *produsuários*.

Ao longo dessa pesquisa, podemos verificar as fases de desenvolvimento do processo de produção escrita, contempladas por Serafini (2005), que compreende a redação como um processo de etapas do qual fazem parte a leitura, seleção e relacionamento dos dados, elaboração de roteiro, a escrita e, por fim, a revisão. Na primeira fase, temos o pré-desenvolvimento, ou seja, uma preparação para a escrita a partir da realização de atividades e experiências que objetivam incentivar a criação, a seleção e a organização dos fatos e das ideias; na segunda, temos o desenvolvimento propriamente dito, que se refere à transformação das ideias em um texto; na terceira fase, incluem-se comentários e observações de leitores dos textos; em seguida, tem-se a re-elaboração do texto com base nas observações feitas pelos leitores e, por fim, em uma última etapa, apresenta-se o produto final do texto.

Na presente pesquisa, essas fases não são apresentadas de maneira estanque e engessada, sofrendo, muitas vezes sobreposições, devido à própria característica da escrita – colaborativa com mais de dois participantes realizando a tarefa, o que gera um *feedback* muito mais rápido, e, consequentemente, instiga a autonomia e a motivação dos participantes, conforme aborda Kessler, Bikowski e Boggs (2012). Ademais, o imbricamento e até sobreposições de algumas fases são possibilitados pelas características do ambiente virtual e da rede social – que permite postagens de arquivos, comentários e revisões, de forma muito dinâmica e prática.

O excerto a seguir (1), mostra a primeira fase, a de preparação e organização para a atividade escrita, realizada durante o mês de março de 2014. Houve a necessidade de organização prévia dos participantes, no que diz respeito ao cronograma de edições textuais, devido à característica do próprio ambiente que não permite alterações simultâneas no mesmo documento, realizadas por dois participantes diferentes. O tópico mais específico "O ensino da linguagem na era da tecnologia", com base na temática tecnologia e ensino, foi decidido pelo grupo, bem como a busca de aparato teórico para desenvolver o trabalho. Ademais, a pesquisa bibliográfica para fundamentar o trabalho não ficou restrita apenas à primeira etapa, realizada antes e no início do desenvolvimento da primeira versão textual. O aparato teórico que poderia ser utilizado pelos participantes foi pesquisado por eles e sugerido pela professora ao longo do desenvolvimento do trabalho (de março a novembro de 2014), conforme podemos observar no excerto 2.

EXCERTO 1

No começo, fizemos algumas reuniões presenciais a fim de estabelecermos o tema que discutiríamos. Após definida a temática, buscamos textos que dessem fundamentação teórica e base sólida ao trabalho. Consequentemente, a fim de que organizássemos melhor a produção do trabalho em sim, cada membro do grupo ficou responsável por um dia da semana para ler/refletir/escrever o Ensaio. (Diário Parcial – 22 de junho de 2014 – Gustavo)

EXCERTO 2

(...) Nesse sentido, o conhecimento, na metáfora do "professor agente de letramento", é entendido como uma construção coletiva de que a participam não só alunos e professor, mas também outros agentes de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p.47). Para ajudar nessa parte sobre (re)significação da função do professor, formação reflexiva do professor no meio tecnológico etc, leiam: http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/176888/13186. Outro texto é a dissertação de Salomão (2012) – página 41 a 46 – função do mediador. *(Negrito - demarcação da fala da professora- Facebook – outubro de 2014)*[2]

Ao fazer a leitura da penúltima versão textual, elaborada pelos professores-aprendizes, a professora-formadora faz a sugestão, conforme mostrado no excerto 2 (fragmento da penúltima versão textual), de textos que poderiam ser consultados pelos autores para que pudessem abordar, de maneira mais pontual, a função do professor no ambiente tecnológico. Ela utiliza o negrito para demarcar sua fala e diferenciá-la do texto escrito pelos alunos - trata-se de recurso de edição de textos que pode facilitar o processo de escrita colaborativa, quando há necessidade que a atenção seja direcionada para um determinado tópico ou comentário introduzido. Para auxiliar no processo de (re) elaboração textual, a professora não apenas faz sugestões bibliográficas, quando necessário, mas também introduz comentários, de maneira pontual, sobre o conteú-

[2] Os registros textuais do Facebook foram devidamente transcritos como no original.

do, instigando o processo reflexivo dos alunos. Nos excertos que seguem, temos duas versões diferentes do mesmo trecho. Na primeira (excerto 3), a professora introduz comentário para que eles repensem sobre o "domínio" da tecnologia pelo professor e a possibilidade de aprendizagem colaborativa sobre o funcionamento das ferramentas tecnológicas e, em seguida, em versão posterior (primeira versão oficial apresentada ao professor – outubro de 2014), os participantes repensam e (re)elaboram o texto, trazendo reflexões sobre esse aspecto - eles extrapolam o que é trazido pelo autor e tecem considerações sobre a importância do conhecimento tecnológico do aluno para a êxito no processo de aprendizagem (excerto 4).

EXCERTO 3

O educador, então, torna-se mediador entre o ensino e a inserção da tecnologia na escola e se, por ventura, ele não recebe capacitação a fim de que se insira as NTIC no contexto escolar, o ensino atrelado à tecnologia se perde, pois "o professor é o elemento mais importante, porque ele é quem dá o sentido pedagógico às coisas. Qualquer recurso tecnológico tem de ser dominado por ele primeiro" (Gilberto Lacerda, 2013). **(Sim, concordo. Mas até que ponto? Será que ele não poderia construir e aprender junto com o aluno também, se a aprendizagem for colaborativa? Pensem na nossa situação, vocês sabiam muito mais, tecnicamente falando, sobre Facebook do que eu sabia).** (Facebook – agosto de 2014)

EXCERTO 4

O educador, então, torna-se mediador entre o ensino e a inserção da tecnologia na escola e se, por ventura, ele não recebe capacitação a fim de que se insiram as NTIC no contexto escolar, o ensino atrelado à tecnologia se perde, pois "o professor é o elemento mais importante, porque ele é quem dá o sentido pedagógico às coisas. Qualquer recurso tecnológico tem de ser dominado por ele primeiro" (Gilberto Lacerda, 2013). Partilhando do ponto de vista de Lacerda, é válido acrescentar que a inserção da tecnologia em sala de aula é uma via de mão dupla, no sentido de que o conhecimento tecnológico do aluno também contribui significativamente para o sucesso do uso dessas ferramentas em sala de aula. (Facebook – outubro de 2014)

Com base em uma perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1998), entendemos que o trabalho do professor, ao fazer a sugestão de referências bibliográficas e instigar o processo reflexivo sobre a temática abordada, a partir de questionamentos, estimula e contribui, de maneira significativa, com a atividade de escrita colaborativa. No processo de mediação, o parceiro mais competente, conforme abordado pela teoria sociocultural, "(...) auxilia os aprendizes a 'mover-se' para dentro e através de uma próxima camada de conhecimento ou compreensão" (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 40). Esse parceiro mais competente ora era o professor, ao fazer considerações mais pontuais ao longo dos textos dos alunos, ora eram os próprios alunos, que, por meio de um trabalho colaborativo e de mediação, introduziam novos conceitos e temas, (re) construindo e possibilitando a (re)construção do texto pelos demais participantes.

O excerto 5 mostra a sinalização da introdução de conceitos científicos sobre letramento digital, feita pelo professor-aprendiz, o quais, segundo Smagorinsky *et al* (2003) são aprendidos por meio de instruções formais e fundamentados em princípios gerais e teorias. No excerto seguinte (6), a participante Lilian não apenas acrescenta um novo tópico para ser abordado, de forma a introduzir novos conceitos científicos, como também revela a necessidade de relacionar teoria e prática, a partir da experiência vivenciada por uma das participantes no que se refere ao uso dos tablets, netbooks e lousas digitais disponibilizadas pelo governo para as escolas públicas. Ela cria possibilidade de os participantes fazerem novas modificações textuais, a partir da organização estrutural do texto, ao introduzir tópico *"Disponibilizar tablets, notebooks, lousas digitais é suficiente?"* e da explicitação dessa modificação com sugestão metodológica de relacionar teoria e prática.

EXCERTO 5

Pessoal, criei mais um tópico para tratar mais especificamente da questão da disponibilização de tablets, notebooks e lousas digitais pelo governo às escolas públicas. Sei que na introdução já foi tratado dessa questão, mas acredito que seria interessante a gente fazer uma discussão maior sobre esse aspecto. Inclusive acredito que seria bacana a Luísa relatar a experiência que ela teve, afinal ela recebeu um tablet e não recebeu treinamento para utilizá-lo. O que vocês acham?(Chat do Facebook – Letícia – agosto de 2014)

EXCERTO 6

Disponibilizar tablets, notebooks, lousas digitais é suficiente? (Arquivo textual – Facebook – Letícia – agosto de 2014)

Em versões posteriores, os participantes começam a trabalhar no subtópico proposto. Constroem um primeiro parágrafo, introduzindo conceitos científicos, como podemos visualizar no excerto 7, em que se evidenciam os programas do governo federal e estadual que têm como objetivo possibilitar a inclusão digital nas escolas, equipando-as com computadores, fazem a revisão textual, ampliam o parágrafo iniciado e, por fim, estabelecem uma relação com a prática vivenciada pelos próprios participantes, conforme sugerido por Letícia, excerto 5. Essa relação pode ser visualizada na penúltima versão apresentada ao professor, em que, conforme mostra o excerto 8, usa como dado, o relato de experiência de Laura, introduzido por ela e revisado pelos demais participantes. Laura atuava como professora temporária da rede pública de ensino. Os dois excertos a seguir são pequenos fragmentos do subtópico mencionado, que ao final do processo, foi finalizado de maneira bastante extensa, totalizando três páginas.

EXCERTO 7

Segundo Andrade (2011), embora lentamente, através de programas do governo federal e estadual, tais como PROUCA (Programa um computador por aluno) e o Programa TV Escola, que têm por objetivo possibilitar a inclusão digital nas escolas, cada vez mais escolas públicas brasileiras vêm sendo equipadas com mídias digitais. Porém, o questionamento que deve ser feito é o seguinte: somente o investimento em recursos tecnológicos garante a melhoria de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem? (...) (Arquivo textual – Facebook – 2014)

EXCERTO 8

Laura, ao relatar sua experiência com o uso do tablet na escola, evidencia que a falta de preparo pode levar à desmotivação: "Ao lecionar em uma escola estadual, recebi em 2013, um dos tablets que o governo de São Paulo distribuiu para os professores que atuavam. No começo gostei muito da idéia (...). Entretanto, nunca tinha utilizado um tablet e, com ele em mãos, constatei que não fazia idéia de como poderia inseri-lo em minhas aulas". (Arquivo textual – Facebook – novembro de 2014)

Convém atentarmos para o fato de que, apesar de duas versões terem sido apresentadas oficialmente ao professor, a primeira em outubro de 2014 e a segunda em novembro de 2014, várias versões do mesmo texto foram sendo construídas no período em que a atividade foi solicitada (março a novembro de 2014). O documento textual era alterado, semanalmente, com a revisão dos participantes, em um processo contínuo de re-elaboração, denominado por Bruns de (2006) de palimpséstico. A professora e todos os participantes poderiam acompanhar essas mudanças, que eram realizadas de maneira constante e dinâmica. Possivelmente diante dessa dinamicidade, para que as alterações pudessem ser visualizadas e compreendidas por todos os envolvidos, os professores-aprendizes passaram a utilizar a função "comentar" do Facebook para sinalizar as alterações mais significativas, como, por exemplo, a introdução de novos tópicos e ou abordagem de determinada temática, para tirarem dúvidas e, ainda, para que pudessem apresentar justificativas aos participantes, bem como dialogarem sobre a estrutura textual.

No excerto 9, temos a explicitação sobre a inserção de definições no texto, feita por Gustavo, como forma de direcionar a atenção dos participantes ao que foi feito/revisto e introduzido no texto. No excerto seguinte (10), Laura não apenas sinaliza as modificações realizadas por ela, com relação às contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de línguas, mas também evidencia a lacuna que o texto apresenta - necessidade de complementação com um exemplo de uso da ferramenta tecnológica na Linguística de Corpus. Ela explicita essa necessidade, justifica, utilizando como argumento a falta de tempo, e se compromete a inserir o exemplo, posteriormente, antes que o texto seja revisto e/ou re-elaborado por outro participante. Entendemos a necessidade de estratégia de antecipação da justificativa, devido ao tempo de resposta rápido, possibilitado pelo ambiente tecnológico, e apontado por Kessler, Bikowski e Boggs (2012) como benefício para o desenvolvimento da prática colaborativa.

EXCERTO 9

Pessoal, inseri, no nosso ensaio, algumas definições de letramento digital. (Chat do Facebook – junho de 2014 - Gustavo)

EXCERTO 10

Pessoal, tentei acrescentar mais contribuições que a LA pode proporcionar para o ensino de línguas. Gostaria de sinalizar que me encarrego de complementar a discussão sobre a Linguística de Corpus com no mínimo um exemplo de ferramenta tecnológica que pode ser utilizada. É que ficou faltando essa exemplificação, mas ainda não pude fazê-la hoje por questão de tempo, por isso me encarrego de ainda citar exemplos. (Chat do Facebook – setembro de 2014 - Laura)

No que se refere ao diálogo sobre a própria estrutura, abordados por Kessler, Bikowski & Boggs (2012), podemos perceber que não está restrito apenas à estrutura do discurso, mas se estende à organização da estrutura textual, em âmbito mais amplo, ou seja, a subdivisão de tópicos e subtópicos. Isso não é definido previamente, e, sim, conforme necessidade que surge com a re-elaboração textual. Uma das participantes passa a organizar o texto em subtópicos, a partir da introdução de um novo subtítulo "A contribuição da Linguística Aplicada no processo de ensino da linguagem por meio das novas tecnologias". Em seguida, a professora-aprendiz Valéria não compreende essa reorganização textual e atenta para isso questionando os participantes no chat do Facebook, conforme mostra o excerto que segue.

EXCERTO 11

Valéria: Meninos, por que tem um subtítulo no nosso arquivo "A contribuição da Linguística Aplicada no processo de ensino da linguagem por meio das novas tecnologias"? É um texto a parte ou é a continuação do que estamos escrevendo?

Letícia: São subtópicos. Serão usados para que possamos organizar melhor as informações no texto.

(...)

Letícia: Será, sim, um único texto, porém com divisões em tópicos para que os assuntos sejam organizados de forma coerente, evitando repetições.

(...)

Valéria: Bem, não estava a par desse acordo (quando isso foi decidido? Não que esteja ruim, pelo contrário). Quer dizer que posso dar continuidade dentro do tópico que tiver material para acrescentar?

Gustavo: Não foi um acordo, não. A Samantha quem achou pertinente abrir um subtópico. O colega deu continuidade e o texto que lemos a semana passada fala sobre o assunto. E, sim, você pode dar continuidade ou na introdução ou no tópico que a Sarah abriu com suas próprias leituras (ou até abrir outro tópico).

(Chat do Facebook – abril de 2014)

A organização textual, apesar de delimitação do tema, acontece no decorrer do trabalho colaborativo, conforme as leituras vão sendo realizadas. Sentindo necessidade de dispor as informações, a participante (re)organizou estruturalmente o texto, o que foi rapidamente percebido e aceito pelos demais, com exceção de Valéria, que, apesar de concordar e achar a ideia boa, não havia compreendido, de antemão, e se mostra surpresa por não ter sido comunicada. Isso revela a importância, em uma atividade colaborativa, de engajamento efetivo com a tarefa e também com os participantes. Trata-se de um engajamento a que Wenger (1998) faz menção ao abordar as características da comunidade de prática, definido como envolvimento ativo em processo de negociação de significado e de participação ativa que faz com que surjam uma nova identidade, um novo tipo de mentalidade e uma nova forma de agir, como bem aponta Lankshear e Knobel (2007, p.10 *apud* Maia, 2013).

O engajamento é revelado no processo de mediação, e suas estratégias, utilizadas pelos professores-aprendizes e pela professora-formadora, que ocorre por meio da introdução de conceitos, questionamentos, sugestões sobre conteúdo e estrutura do texto, justificativas trazidas pelos participantes, no que diz respeito às lacunas existentes nos textos, explicitação dos passos importantes dados pelos participantes com relação ao conteúdo e à estrutura do texto, bem como organização do grupo - cronograma para re-elaboração textual. Todos são responsáveis ativos pelo trabalho realizado e por todas as decisões tomadas e essa responsabilidade excede o comprometimento com a atividade em direção ao comprometimento com os participantes.

Tamanho engajamento em um processo constante de mediação não é tarefa simples. É necessário dispensar uma quantidade de tempo para realizar a atividade e assumir a postura exigida, a de *produsuário*, que, a nosso ver, tem sua função ampliada, nesse contexto, na medida em que a ele cabe não apenas o papel de um leitor e de um escritor, como também a de um mediador do processo, no que diz respeito ao texto e à organização interpessoal. Tem-se um novo modo de produzir, de se relacionar e de perceber e entender o objeto da produção, a si próprio e o outro. Em diversos momentos, os professores-aprendizes mostram-se conscientes dessa responsabilidade com o outro e com o objeto – texto. Os excertos a seguir mostram a conscientização e a ressignificação sobre esse novo fazer.

EXCERTO 12

O que você aprendeu com o desenvolvimento desse trabalho de escrita colaborativa? Gustavo: Antes, repartíamos o trabalho e cada um fazia uma parte específica e, ao final, um membro do grupo ficava responsável por juntar todas as partes, o que é uma tarefa muito difícil, pois além de juntar as partes, é preciso adequar todas as formas de escrita em apenas uma. Com o trabalho colaborativo, os membros do grupo ficam responsáveis pelo todo textual e realizar a conclusão e finalizar o trabalho torna-se algo menos complicado.(Questionário Final – Novembro de 2015 - Gustavo)

EXCERTO 13

Na escola, desde o ensino Fundamental I até o ensino Médio, sempre me recusei a fazer atividades em conjunto (...) porque eu tinha dificuldade em encontrar um método adequado para essa atividade (...) Hoje, já na universidade, fazendo um curso voltado à pratica de ensino, consigo enxergar o quanto é possível produzir uma escrita colaborativa, tendo como material de apoio os novos recursos tecnológicos. (...) No entanto, conforme destaquei acima, para que a escrita colaborativa ocorra de verdade, é imprescindível o uso de ferramentas que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade. Assim, acredito que o facebook tem se mostrado um excelente instrumento para o exercício de trabalhos em grupo, uma vez que é um meio de comunicação rápido e eficaz, que possibilita a troca instantânea de informações e, além disso, permite a postagem de diversos arquivos, tais como: textos, vídeos e imagens. (Diário da Atividade Escrita –2014 - Laura)

No excerto 12, o participante Gustavo enfatiza a responsabilidade e a função ativa exercida por todos os participantes, diferentemente do que ocorria em trabalhos denominados "colaborativos", realizados por ele até o presente momento. A divisão de tarefas e a fragmentação de trabalho, mencionada pelo participante, revelam características de uma prática cooperativa, conforme características apontadas por Figueiredo (2006). O professor-aprendiz mostra-se consciente do processo de desenvolvimento da atividade, da função desempenhada pelo professor-aprendiz durante a realização da tarefa e também da relação desses participantes com o texto. A conscientização e (re)significação dessa prática também podem ser visualizados no excerto 13, em um trecho do diário reflexivo de Laura, que faz ainda alusão à importância da ferramenta tecnológica. De acordo com ela, há necessidade de se utilizar o recurso tecnológico adequado que possa favorecer o tipo de atividade que se pretende desenvolver. No caso da pesquisa, o Facebook atendeu às expectativas porque é um meio de comunicação rápido, eficaz, que possibilita a troca instantânea de informações e permite a postagens de diferentes arquivos.

A conscientização abrange também a (re)significação da função do aprendiz com relação aos outros participantes, o que, na perspectiva de Samantha, contribuiu com a sua formação. No excerto que segue, Samantha ressalta que a realização dessa tarefa fez dela uma profissional mais atenta e sensível às opiniões alheias. Trata-se de uma atividade que envolve pessoas diferentes, com opiniões divergentes, e isso exige uma postura mais sensível por parte dos envolvidos. Nessa perspectiva, a participante disponibiliza no grupo uma matéria sobre escrita colaborativa e destaca a questão do comprometimento com o colega e não apenas com o professor, abordada pelo teórico (excerto 15). O fato de disponibilizar para o grupo, voltando-se para os colegas "Olá colegas de sala! Gostaria de compartilhar com vocês!", mostra responsabilidade e engajamento com os alunos e não com o professor. Além do mais, a matéria não trazia apenas conteúdos relevantes para o ensaio teórico, mas possibilitava uma melhor compreensão da atividade realizada por eles.

EXCERTO 14

A oportunidade de poder realizar tarefas em equipe fez de mim uma profissional mais atenta e sensível às opiniões alheias (...) todos somos responsáveis pelo texto final e não conseguimos mais distinguir, à medida que atualizamos o texto, quem é o autor daquele parágrafo. Ao final desse projeto pretendemos oferecer um texto coerente e coeso, construído por meio do esforço de pessoas completamente diferentes entre si. (Diário Parcial da Atividade Escrita – 2014 -Samantha)

EXCERTO 15

Olá colegas de sala!

Gostaria de compartilhar com vocês uma matéria divulgada no Carta Capital que trata sobre ensino, tecnologia e aprendizagem colaborativa. Interessou-me principalmente este último item, já que estamos realizando um trabalho desse modo. Veja o que relata um professor sobre o assunto: "Para o professor, os trabalhos colaborativos trazem também maior comprometimento. 'A responsabilidade é com o colega e não com o professor, e isso traz maior engajamento'". (Facebook – setembro de 2014 - Samantha)

Outra questão colocada por Samantha (excerto 14) é a impossibilidade de distinguir o autor de um determinado parágrafo, justamente porque não há autoria demarcada em fragmentos textuais, mas um registro coerente e coeso, construído a muitas mãos, o que, a nosso ver, possivelmente leva a utilização da função "comentar" do Facebook para estabelecer diálogos sobre diversas questões referentes ao texto e à organização do grupo e, consequentemente, justifica a boa aceitação da ferramenta para essa atividade colaborativa, conforme mencionado por Laura (excerto 13).

Produzir um documento em camadas – a partir de versões pré-existentes pode parecer tarefa fácil, mas nem sempre o é. Muitas vezes, isso pode ser motivo de resistência, juntamente com a questão do tempo exigido para realização e engajamento na atividade proposta. O participante pode encontrar dificuldade em desvencilhar-se da subjetividade, conforme constata Bedran (2012), o que gera a necessidade de (re) significar e (re)pensar o conceito de autoria e do direito à propriedade intelectual e, implica, necessariamente, (re)modificação de procedimentos do professor com relação à atribuição de autoria e/ou de identificação de contribuidores de conteúdos, conceito trazido por Bruns (2006), e, em consequência, na forma de avaliação dos alunos.

> Considerar o texto um registro, em que ninguém apresenta a posse definitiva não é um processo fácil, porque envolve desvencilhar-se da subjetividade para produzir colaborativamente, reformulando trechos escritos por outros e aceitando modificações em seu próprio registro, que deixa de ser um registro de um participante para tornar-se uma produção de todos (BEDRAN, 2012, p.185).

A (re)significação da função do professor-aprendiz em uma atividade colaborativa, a realização do processo de mediação por parte dos envolvidos e a conscientização com relação aos aspectos vinculados à nova maneira de (re)construir conhecimento possibilitaram o desenvolvimento de um atividade colaborativa, muita bem avaliada pelo professor. A versão "final" configurou-se em um ensaio teórico, com subdivisão de tópicos, totalizando 16 páginas e foi entregue em novembro de 2016. Essa versão foi revista pelo professor que fez novas considerações com relação ao conteúdo e à estrutura do texto. Tendo em vista as novas considerações e a necessidade de re-elaboração textual, foi sugerido que os professores-aprendizes pensassem em uma possível publicação do texto.

Conforme características apontadas por Figueiredo (2006), podemos observar que, para se chegar até a segunda versão oficial, entregue ao professor, em novembro de 2014, o foco da atividade se manteve no processo e não no produto final. A tarefa foi sugerida pelo professor, que atribuiria uma nota de participação aos professores-aprendizes, mas não foi dada instrução aos participantes sobre como realizar a atividade em grupo. Eles tiveram autonomia para gerenciar o trabalho, buscando estratégias para desenvolvê-lo da melhor forma possível, com a contribuição da professora-mediadora. A abordagem manteve-se centrada no professor-aprendiz que reorganizou a atividade, baseando-se nas necessidades que surgiram ao longo do processo, conforme mostra o excerto 16, em que a participante revela que se fizeram necessárias diversas mudanças, entre elas a adoção de estratégias para evitar a repetição e a incoerência textual.

EXCERTO 16

Muitas mudanças foram necessárias ao longo do caminho até aqui. Percebemos que se escrevêssemos todos os dias, um membro a cada dia, teríamos um texto infinito, repetitivo e desconexo. Foi então que discutimos e, juntos, mudamos as estratégias. (Diário Final – 2014 - Letícia)

Como o foco encontra-se no processo e é dada autonomia ao professor-aprendiz que se compromete e se torna engajado com o objeto (texto) e com os demais participantes, na realização da tarefa proposta, os professores-aprendizes puderam lançar mão de estratégias e de recursos de mediação que possibilitaram a realização da tarefa da melhor forma possível. Os próprios professores-aprendizes, em um trabalho colaborativo, a partir da proposta de atividade feita pela professora, foram responsáveis pela criação de condições para o desenvolvimento de uma prática situada de leitura e de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de *produsagem*, quando vivenciado e realizado no contexto educacional, exige novo posicionamento frente à função do educando, do professor, do processo de produção textual e da relação entre educandos e professores, entre os próprios educando e entre os educandos e o processo de produção textual, devido à (re) significação da dinâmica da relação de interação entre os envolvidos nesse processo. A prática de produção industrial de texto, realizada de maneira subjetiva, individual, hierárquica, cede lugar ao engajamento colaborativo, reflexivo, social e heterárquico.

Trata-se da nova realidade vivenciada em diversos âmbitos da sociedade, como o profissional - empresas esperam cada vez mais profissionais que possam atuar de maneira crítica, reflexiva e desenvolver trabalhos colaborativos, e o social – educandos participam de diversas comunidades de construção textual colaborativa, a partir da utilização de diversos recursos tecnológicos que dão suporte para que essa atividade possa ser desenvolvida, como a conhecida Wikipédia e os blogs ou ainda páginas de Fanfics, que permite a criação de histórias pelos fãs e que tem como inspiração histórias em quadrinhos, seriados etc.

A tela do computador permite não somente diferentes formas de se ter acesso à informação, como também novas formas de produzir conhecimento, novas formas de ler e de escrever, ou seja, a possibilidade de novos letramentos, como aponta Soares (2002), ou de multiletramentos, de acordo com Rojo (2013), que necessitam ser explorados e trabalhados no âmbito educacional. O Facebook, por exemplo, sustenta práticas letradas que precisam ser trazidas para o contexto educacional. Não apenas sustentam práticas letradas locais que precisam ser consideradas, mas permite que novos eventos de letramentos possam ser descobertos e explorados, em um processo colaborativo, como, no caso dessa pesquisa, a *produsagem*.

Isso não requer apenas uma nova forma de pensar a educação, mas também de ação, principalmente em nível de formação de professores, de forma que a questão do letramento e da tecnologia não seja apenas abordada teoricamente, e, sim, vivenciada pelos futuros profissionais. O desenvolvimento da atividade colaborativa de produção textual, nessa pesquisa, não apenas permitiu vivenciar uma experiência significativa de aprendizagem colaborativa, mas, juntamente com a elaboração de diários reflexivos, foi responsável pela conscientização sobre o desenvolvimento de uma nova forma de se produzir textos. Ademais, a atividade possibilitou a realização de revisão e de pesquisa bibliográfica sobre o tema tecnologia e ensino de línguas, fornecendo-lhes subsídios teóricos para que pudessem refletir sobre a própria prática (ensino e aprendizagem) à luz da literatura da área.

Ressalta-se a necessidade de um olhar mais acurado para esse novo paradigma de formação de professores, que rompe com modelos mais tradicionais de produção textual, na medida em que preza por uma formação processual, crítica, reflexiva

e colaborativa, sob uma perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1998). Isso apenas será possível por meio do desenvolvimento de mais pesquisas na área que permitam compreensões e reflexões acerca das experiências, dos procedimentos, dos benefícios e das dificuldades dessa nova forma de se produzir textos. Com o desenvolvimento de mais pesquisas, teremos condições de contribuir de maneira mais significativa com os contextos de formação de professores e, consequentemente, com a educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus Editora, 2000.

ARAÚJO, V. D. L. *O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem*. Anais eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem, 2010.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs...a produção textual colaborativa. In: Esc@la *Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.73-109.

BARBOSA, A. E. T. Ambientes de aprendizagem de curso on-line e desenvolvimento de pensamento crítico. *Estudos Linguísticos XXXV*, v.1, s.n., p.392-401, 2006.

BENTO, F. F. *A escrita colaborativa no ambiente wiki: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa*. 2011. 222f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Mestrado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

BEDRAN, P. F. *A formação do professor de línguas no e para o contexto virtual e a formação de Comunidades de Prática*. 2012. 373f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas) – Mestrado em Estudos da Linguagem: Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

BRUNS, A. *Towards Produsage*: *Futures* for User-Led Content Production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology* 2006. Disponível em: < http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf>. Acesso em: nov 2014.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores.* Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2009.

DUFFY, P.; BRUNS, A. The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In: *Proceedings Online Learning and Teaching Conference*. 2006, p.31-38. Disponível em: < http://eprints.qut.edu.au.>. Acesso em: nov 2014.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Wittrock (ed.). *HandbookofResearch in Education*. New York: Macillan, 1986.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, v. 6, n. 3, p.335-352, 2010.

GIBSON, S.; McKAY, R. *How Research On the Use of Computer Technologies can inform the work of Social Studies Educators*. Disponível em: <http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/research_computer_technologies.htm.>. Acesso em: ago 2010.

GREEN, P. Critical literacy revisited. *In*: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Canada: International Reading Association &Australian Literacy Educators' Association, 2001.

HAMILTON, M. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*, London: 2000.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative Writing Among Second Language Learners in Academic Web-Based Projects. *Language Learning & Technology*, n.1, v.16, feb 2012. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf.>. Acesso em: maio 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Evereday Practices & Classroom Learning*. 2ª ed. McGraw Hill, 2006.

LEGUTKE, M. K.; DITFURTH, M. S. School-Based Experience. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n.2, p. 455-479, jul-dez 2010.

LIMA, L. H. M. X. Videogames, letramentos e construções de sentidos. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes Editores, 2014, p.43-61.

MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In*:* ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editoral, 2009.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editoral, 2009.

_____. Esc@la*Conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SERAFINI, M. *Como escrever textos*. 7ª ed. São Paulo: Globo, 1995.

SYKES, J. M.; OSKOZ, A.; THORNE, S. L. Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *Calico Journal*, v.25, n.3, p.528-546, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc*, v. 23, n.81, p.143-160, 2002.

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harow: Pearson, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *CurrentIssues in ComparativeEducation, v.5*, n.2, p.1-14. 2003.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Trad. Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom.Cambridge*: CUP, 2001.

THORNE, S. L. Mediating Technologies and Second Language Learning. In: LEU, D.; LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NI: Lawerence Erlbaum., 2008.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom. Cambridge*: CUP, 2001.

VIGOTSKI, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferoson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teacher*: *A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Recebido em 30/03/2015
Aprovado em 26/05/2015